Niveau(x) d'enseignement : 8 Numéro EDUQ : 9370350
Centre d'intérêt : 751

Tochon, François V.

Oral et intégration des discours / François V. Tochon et Isabelle C. Druc
-- Québec : Editions du CRP, 1992
206 p. ; 25 cm

"Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke". Résumés à la fin des chap. Bibliogr. : p. [199]-206

ISBN 2-920859-62-5

Vedette(s)-secondaire(s) : Druc, Isabelle C. * Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation

Descripteur(s) : Expression orale * Discours * Didactique * Planification * Formation des enseignants * Stagiaire * Evaluation de l'apprentissage * Intégration des matières * Activité d'apprentissage * Maternelle * Primaire (Ordre d'enseignement) * Universitaire (Ordre d'enseignement)

Ce livre, destiné aux pédagogues et aux étudiants en éducation, veut les amener à concevoir et à planifier des situations d'apprentissage susceptibles d'accroître l'habileté des enfants à communiquer oralement à la maternelle et au primaire. Il est organisé en trois parties. La première concerne la formation en didactique de l'oral, la planification et l'évaluation de l'oral, les stratégies et perceptions des stagiaires face aux différences entre élèves. La deuxième partie présente les enquêtes que les stagiaires ont menées sur des thèmes particuliers auprès d'enseignants chevronnés. Les thèmes abordés vont de l'intégration des matières à l'évaluation en passant par la motivation et l'attention des élèves, impliquant la résolution des problèmes propres à l'enseignement et à l'apprentissage de l'oral. La troisième partie présente des unités didactiques applicables en classe et composées par des étudiants. On y retrouve des suggestions d'activités susceptibles d'améliorer l'expression orale.

Type de document :

ORAL ET INTÉGRATION DES DISCOURS

François V. TOCHON Isabelle C. DRUC

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

9370350

FRANÇOIS V. TOCHON ISABELLE C. DRUC

ORAL ET INTÉGRATION DES DISCOURS

1370350

François V. Tochon Isabelle C. Druc

ORAL ET INTÉGRATION DES DISCOURS

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Distribution en Europe : Les Éditions Eska

ISBN 2-920859-62-5

© Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
Québec, Canada

Dépôt légal : 4e trimestre 1992

Bibliothèque nationale du Québec, Montréal
Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation
réservés pour tous les pays.

REMERCIEMENTS

La recherche relative à la publication de la première partie de ce livre a été subventionnée par le Fonds de recherche et d'allocation interne de l'Université de Sherbrooke. Nous remercions Guylaine Champagne pour avoir mené à bien les entretiens rétrospectifs auprès des étudiantes, Josée Landry pour avoir participé aux observations en classe, Ginette Cournoyer pour avoir transcrit les données d'enquête, Louise D. Therrien pour son aide au secrétariat. Nous remercions également Michel Lessard pour avoir consacré son énergie à aider les étudiantes[1] dans la quête d'enseignants et d'enseignantes auprès desquels mener leur étude.

Nous avons bénéficié des remarques de lecture de Louise Lafontaine et de Gérard-Raymond Roy.

Nous exprimons notre gratitude aux enseignantes et aux enseignants, aux écoles et aux commissions scolaires de l'Estrie qui ont permis la réalisation des études rapportées dans ce livre. Nous souhaitons que cet ouvrage facilite le rapprochement entre théorie et pratique, entre le monde de la formation universitaire et le milieu scolaire.

Nous dédions cet ouvrage aux stagiaires du baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire et à leurs maîtres-guides.

[1] Dans ce livre, le masculin et le féminin, relatifs aux personnes, ont été utilisés alternativement et sans discrimination.

TABLE DES MATIÈRES

Avant-Propos 11
Louise Lafontaine

Introduction 13

PREMIÈRE PARTIE — LE DIALOGUE DE FORMATION 17

Premier chapitre — Conceptions nouvelles de l'oral 19
François V. Tochon et Anne-Marie Cambron

Deuxième chapitre — Planifier l'oral 29
François V. Tochon

Troisième chapitre — Évaluer l'oral 43
François V. Tochon et Manon Cameron

Quatrième chapitre — Les stratégies des stagiaires 63
François V. Tochon et Anne-Marie Cambron

Cinquième chapitre — Les stagiaires face aux différences entre élèves 81
François V. Tochon et Isabelle C. Druc

DEUXIÈME PARTIE — ÉTUDES AUPRÈS D'ENSEIGNANTS CHEVRONNÉS 93

Sixième chapitre — L'attention des élèves 95
Martine Piché et Caroline Michel-Garidpy

Septième chapitre — Les activités pratiquées à l'oral 103
July Ferland

Huitième chapitre — La timidité, obstacle à l'apprentissage 109
France Boucher

Neuvième chapitre — Oral et timidité en maternelle 115
Annie Vigneault

Dixième chapitre — L'intérêt et la motivation à prendre la parole 125
Marie-Claude Dussault

Onzième chapitre — Conditions d'une activité orale réussie 133
Guylaine Champagne

Douzième chapitre — L'oral et son intégration dans les matières 143
Karen Béland

Treizième chapitre — L'évaluation de l'oral 151
Suzelle Tardif

TROISIÈME PARTIE — SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS EN ORAL 157

Quatorzième chapitre — Une journée avec les grands-parents 159
Véronic Martel

Quinzième chapitre — Une activité sur le thème de l'eau 165
Rock Lizotte

Seizième chapitre — Une activité intégratrice sur les loisirs 173
Brigitte Villeneuve

Dix-septième chapitre — Image et objet à l'oral 181
Nancy Guimond

Dix-huitième chapitre — L'Halloween et la petite sorcière 187
Marie-France Brodeur

Conclusion 193

Afterword 195
Rina Kampeas

Bibliographie 199

LISTE DES FIGURES

Figure 1 — Didactique et pédagogie sur les axes du temps. 30
Figure 2 — Répartition de vingt-quatre enfants en six groupes coopératifs. 39
Figure 3 — Les jonctions problématiques dans l'interaction enseignement-apprentissage. 64
Figure 4 — Carte des stratégies verbalisées par les stagiaires. 77
Figure 5 — Les loisirs. 173

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 — Objectif: organiser l'information d'apprentissage en termes observables. 31
Tableau 2 — Fiche intermédiaire. 34
Tableau 3 — Organisateurs didactiques. 37
Tableau 4 — Types d'évaluations. 44
Tableau 5 — Types d'évaluations formatives. 45
Tableau 6 — Comparaison des résultats: thèmes communs. 140
Tableau 7 — Plan d'ensemble de la séquence orale. 166
Tableau 8 — Grille d'évaluation pour le bloc informatif. 175
Tableau 9 — Grille d'évaluation pour le bloc expressif. 175
Tableau 10 — Grille d'évaluation pour le bloc incitatif. 178
Tableau 11 — Grille d'évaluation pour le bloc ludico-poétique. 178
Tableau 12 — Grille d'évaluation du discours informatif (objectif intermédiaire). 185
Tableau 13 — Grille d'évaluation de l'expression (objectif intermédiaire). 185
Tableau 14 — Grille d'évaluation de l'objectif terminal. 186

AVANT-PROPOS

Louise Lafontaine
Professeure
Université de Sherbrooke

Pour avoir plusieurs fois assumé des cours en didactique de l'oral dispensés au baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire, combien de fois ai-je entendu des étudiantes et des étudiants revenir de leurs journées de stage dans les écoles avec des propos comme «Moi, dans ma classe de deuxième année, j'ai une petite qui ne parle pas. Elle est tellement gênée! Qu'est-ce que je peux faire?» ou «L'autre jour, mon maître-guide m'a demandé d'évaluer un exposé oral. J'ai un élève qui était tellement stressé, qu'il a tout raté. Je ne savais plus quelle note lui mettre», quand ce n'est pas «Moi, mes élèves, quand vient le temps de faire de l'oral, pas moyen de les faire parler; alors que quand on discute d'organiser des sorties, ils parlent tous en même temps. Je ne comprends rien là-dedans».

Autant de questions nées du contact avec la réalité scolaire, mais malheureusement souvent aussi, autant de questions perçues par la majorité comme n'ayant jamais été abordées dans les cours, comme si seulement quelques rares individus jouaient à tisser des liens entre la théorie et la pratique. Posons-nous mal les questions ou, au moment où nous les posons, sommes-nous seuls à le faire? Y répondons-nous avec tellement de nuances et de références à des théories en circuit fermé que les applications en paraissent beaucoup trop compliquées pour être efficaces? Ou sommes-nous simplement suspects du seul fait d'être universitaires? Dans ces conditions, pourquoi ne pas tenter autre chose.

C'est ce qu'a fait François Tochon dans son cours, et il a eu le culot d'aller jusqu'au bout. Il fallait oser bâtir sur les vraies préoccupations des étudiantes et des étudiants, construire avec leurs besoins immédiats, laisser le choix des lieux où trouver les premières solutions et le choix des mots pour les exprimer. Qui mieux que des enseignantes confrontées quotidiennement, depuis des années, aux difficultés, aux exigences et au plaisir de l'enseignement de l'oral pouvaient offrir la compétence et la crédibilité nécessaires à un maître. Leurs propos et les questionnements qui les ont suscités sont rapportés par des étudiantes et des étudiants enthousiastes qui n'hésitent par ailleurs pas à les enrichir au besoin, à les opposer et même à les critiquer, dans un langage accessible à leurs pairs. Il restait alors au maître universitaire à consolider ces apprentissages, à enrichir l'expérience de la connaissance ainsi cautionnée.

On aura compris, je l'espère, qu'*Oral et intégration des discours* apparaîtra dorénavant en tête de liste des ouvrages recommandés dans mes cours de didactique de l'oral, convaincue que les étudiantes et les étudiants y trouveront des réponses à leurs préoccupations. Et en prime pour les formateurs, de précieuses informations sur les stratégies de leurs étudiants stagiaires.

INTRODUCTION

> *«De faire la recherche, c'est ça qui m'a apporté le plus. Ça a demandé beaucoup de travail, mais c'est ça qui va me rester.»* (Etudiante 12).

Anne, stagiaire, remarque qu'il n'est pas aisé pour une enseignante de repérer les besoins des enfants en début d'année. Ils peuvent être silencieux et effacés, ou au contraire agités, et ils courent partout. A l'oral, l'enfant rougit, tremble, balbutie, prend des postures, organise cahin-caha ses pensées. L'enseignante localise les enfants et s'en occupe personnellement. C'est une lente conquête. Après un mois d'attention individuelle vient soudain un sourire. Et l'enfant peut s'ouvrir davantage au sein du petit groupe, dans un atelier où il se sent à l'aise. Il a son effort à fournir, il faut qu'il se taille une place parmi les autres enfants. Quelles sont les démarches d'intervention des enseignantes? Plutôt que d'analyser ces démarches théoriquement, nous avons préféré aller le leur demander. Et conseiller aux étudiantes de faire de même, afin de construire nos représentations en classe sur un vécu commun.

De ces études, il ressort que les consignes, à l'oral, et la mise en place de stratégies de gestion en début d'année, sont prépondérantes. L'écoute des enfants semble souvent insuffisante, il faut donner les consignes plusieurs fois, de plusieurs manières différentes. L'enseignement demande beaucoup de cohérence, un investissement affectif et des modes d'organisation clairs pour toujours savoir où l'on en est. Beaucoup de patience: l'enfant manque de mots, traduit difficilement ses pensées et ses émotions, a peur de s'exprimer ou s'exprime trop, il se met soudain à chahuter.

Pour les maîtres-guides, ces enseignantes chevronnées qui accueillent une stagiaire, l'arrivée d'une personne seconde dans la classe peut changer bien des choses. Il faut de la souplesse pour accepter le regard d'autrui et conseiller une débutante tout en gardant une attention vigilante aux événements de la classe. Notre enquête auprès des stagiaires sur le déroulement du stage indique qu'elles en sont en général enchantées (Legros et Tochon, 1992). De même, elles ont apprécié enquêter auprès d'enseignantes expérimentées: *«Cette étude m'a donné beaucoup de bagage utile à l'intérieur de ma fonction de stagiaire et pourra m'aider lorsque je serai enseignante. Les entretiens sont riches en expériences et en vécu. C'est du concret, du pratique, et c'est ça qui est important. De plus, cette étude m'a permis de me familiariser avec le milieu scolaire.»* (Etudiante 15).

Le cours dans le cadre duquel les entretiens ont été faits porte sur l'enseignement de l'oral en maternelle et au primaire. Il amène à concevoir et à planifier des situations d'apprentissage susceptibles d'accroître l'habileté des enfants à communiquer oralement. Il inclut une réflexion sur la didactique et la pédagogie de l'oral dans un cadre communicatif.

Les étudiantes ont eu la possibilité de mener une enquête, d'élaborer un enregistrement vidéo, de composer une unité didactique. Ces activités avaient pour objet

de rapprocher les contenus d'ordre théorique de la pratique en classe. Ces étudiantes de première année (première session) ont commencé leur stage, un jour par semaine, en septembre. Dans le cadre d'entretiens thématiques, semi-dirigés, une centaine d'enseignantes chevronnées ont été interrogées dans une vingtaine d'écoles de l'Estrie. Les résultats d'enquête permettent de se rendre compte de stratégies et de convictions relatives aux thèmes prioritaires choisis par les étudiantes. Les enregistrements vidéo portaient sur des expériences en classe et des enquêtes particulières (orthopédagogie à l'oral, orthophonie, etc.). Les unités didactiques composées par les étudiantes devaient être originales et, si possible, testées en classe de stage. Les étudiantes pouvaient mener leur enquête ou élaborer leur activité didactique individuellement ou en groupes de deux ou trois.

Ce livre est organisé en trois parties. La première partie concerne la formation en didactique de l'oral et les perceptions des stagiaires; la deuxième partie du livre présente les enquêtes qu'elles ont menées sur des thèmes particuliers, propres à l'oral. La troisième partie présente des unités didactiques applicables en classe, composées par des étudiantes et un étudiant.

Dans la **première partie**, nous avons voulu donner un aperçu des conceptions récentes en didactique de l'oral. Le *premier chapitre* porte sur les conceptions nouvelles de l'oral; elles sont notamment fortement influencées par les travaux menés selon les courants de la recherche sociolinguistique et de la recherche ethnométhodologique. Des données mieux contextualisées permettent de relativiser les résultats de la précédente décennie de recherches corrélationnelles (processus-produit). Le *deuxième chapitre* suggère des moyens de planifier l'oral en classe. Sans aborder dans tout leur détail les modèles de planification connus, ce chapitre donne toutefois des informations suffisantes pour pouvoir être utilisé dans le cadre d'une formation universitaire. L'enseignant ou l'enseignante apportera alors les compléments nécessaires. Des références à la littérature existante permettent d'approfondir les sujets abordés. Il a semblé plus utile de fournir une panoplie de stratégies de planification potentiellement complémentaires que de faire un choix doctrinal. À notre sens, tout modèle de formation propose avant tout un mode de réflexion. Les modèles méritent d'être confrontés et d'être discutés. À tout prendre, c'est l'enseignante ou l'enseignant sur son terrain qui fait, finalement, les choix qui lui semblent appropriés. Nous insistions sur la variété des moyens à mettre en œuvre afin que la classe d'oral ne se sclérose pas selon une structure de gestion figée. De plus, nous mettons l'accent sur l'intégration des discours à l'oral, sur leur complémentarité et sur la nécessité de connecter l'oral aux activités de lecture et d'écriture, tout en incluant les bases techniques. Dans le *troisième chapitre*, nous apportons des détails sur l'évaluation de l'oral. Comme il existe d'excellents ouvrages sur l'évaluation et que le matériel didactique à la disposition des enseignants est souvent doté de grilles critérielles associées à leur mode d'emploi, nous avons préféré orienter délibérément ce chapitre sur la réflexion relative aux limites des catégories théoriques de l'évaluation. Les instruments conceptuels de la théorie sont avant tout des outils pour apprendre et pour réfléchir. Si des distinctions comme les références critérielle et normative ou les fonctions formative et sommative sont utiles et permettent aux enseignants de cadrer leur expérience afin de l'affiner et d'en accroître

la pertinence, il nous apparaît cependant que toute propension à renforcer le contrôle risquerait de se faire au détriment de l'aspect didactique de l'apprentissage en soi. Or, en maternelle et au primaire, l'évaluation doit être centrée sur les moyens d'aider l'apprentissage avant tout, nous semble-t-il. Ces moyens peuvent s'avérer très pragmatiques et se situer entre deux catégories théoriques, voire à leur jonction. Dans ces cas, il nous semble important de souligner que la pratique prime: la théorie doit s'adapter. Ainsi, ce chapitre sur l'évaluation est un chapitre de réflexion appuyé par des extraits d'entretiens auprès d'enseignants chevronnés.

Dans cette première partie, les chapitres quatre et cinq présentent des analyses de contenu, à partir d'entretiens semi-dirigés auprès des stagiaires (dont plusieurs présentent leur travail dans les parties deux et trois de ce livre). En cohérence avec les études menées par les étudiantes, nous avons voulu interroger ces mêmes étudiantes sur ce qu'elles pensaient du cours de didactique de l'oral et de son fonctionnement, sur son adéquation aux stages et à la pratique. Cette enquête nous a permis d'améliorer notablement le cours l'année suivante; elle s'est révélée particulièrement utile. Les entretiens étaient anonymes. Afin de dégager les entretiens de toute contrainte, nous avons demandé à une étudiante du cours d'interroger ses collègues. Nous avons également mené des études par observation dans les classes de quelques stagiaires. Tous les résultats de ces études ne sont pas présentés dans ce livre. Par exemple, nous avons évité de rapporter les résultats statistiques et psycholinguistiques, de même que les analyses complexes de protocoles verbaux concomitants, afin de préserver l'unité du livre.

La **deuxième partie** du livre regroupe huit études menées sous notre direction par des étudiantes, auprès d'enseignantes chevronnées. Les thèmes abordés dans les canevas d'entretien vont de l'intégration des matières à l'évaluation en passant par la motivation et l'attention des élèves, impliquant la résolution des problèmes propres à l'enseignement et à l'apprentissage de l'oral. Il s'agit là bien sûr d'études d'envergure réduite. Leur but n'est pas d'apporter des preuves et des résultats généralisables, mais d'évoquer des cas vécus, de suggérer un contexte d'action, de susciter la réflexion pratique. En ce sens, il nous paraît que ces études ont une portée formative. Les études de cas et de «vignettes» (aperçus et extraits d'entretiens) sont au goût du jour. Plus, elles peuvent contribuer efficacement à l'élaboration du répertoire d'anecdotes indispensable aux premières interactions pratiques. On estime actuellement dans les milieux de la formation des enseignants que la réflexion à partir d'anecdotes est peut-être plus constructive que la transmission de résultats de recherches et de modèles didactiques (Richardson, 1990 et 1992). À cet égard, les extraits d'entretiens abondamment dispensés dans les chapitres de ce livre peuvent permettre à des formateurs d'organiser des ateliers de réflexion sur les perceptions et sur les opinions des enseignantes interrogées. L'approche utilisée a rempli efficacement son rôle: informer de futures enseignantes quant aux réalités pratiques du domaine à l'étude. Nous avons pu vérifier par ailleurs que la lecture de ces études revêt une utilité dans la formation d'étudiantes qui n'ont pas participé aux entretiens.

La **troisième partie** du livre comprend cinq chapitres qui sont autant de suggestions d'activités en oral. Différents modes de planification de l'oral ont été abordé en cours. Les étudiants pouvaient appliquer les modes qui leur semblaient convenir aux situations qu'ils vivaient en stage. Nous nous sommes gardé d'être dogmatique et nous n'avons pas imposé un modèle rigide de planification. Il a semblé plus important que l'étudiante recoure à des outils adaptés à sa personnalité et au sujet traité, sans excès de formalisme. En fait, cette souplesse dans les consignes a permis de voir quels étaient les éléments du cours spontanément investis et intégrés, donc considérés comme utiles. À cet égard, nous regrettons de n'avoir pu reproduire les cartes de concepts de chaque unité didactique, trop grandes, complexes et détaillées pour la mise en pages du livre.

Les deuxième et troisième parties du livre nous ont demandé un travail considérable d'édition, sur les plans de la forme et du fond. Nous avons tâché de respecter le style des auteures. Cette relecture (et parfois cette réécriture) a impliqué bien des choix, souvent difficiles. Pour préserver une unité de ton dans les parties qui portent sur des études qualitatives, nous avons utilisé le pronom générique «nous». Cependant, dans la troisième partie, qui concerne souvent des expériences personnelles faites par une étudiante dans son stage, nous avons préservé le ton personnel et maintenu le pronom «je».

Dans l'ensemble, cet ouvrage indique qu'il est possible d'envisager des formations initiales d'un nouveau genre, mieux adaptées aux préoccupations pratiques des futures enseignantes. La recherche action en formation s'applique en effet à la formation universitaire comme aux autres niveaux d'enseignement. L'amélioration des cours n'est possible qu'en organisant des retours d'information variés sur plusieurs aspects des prestations offertes. Nous espérons que ce livre contribuera à renouveler la littérature de formation en didactique de l'oral, qu'il sera utile en formation initiale et continue. La centaine d'enseignants et d'enseignantes qui ont permis d'assembler ici leur vécu pédagogique auront sans doute plaisir à confronter leurs expériences à celles de leurs collègues.

PREMIÈRE PARTIE

LE DIALOGUE DE FORMATION

PREMIER CHAPITRE

CONCEPTIONS NOUVELLES DE L'ORAL

François V. Tochon
Anne-Marie Cambron

Depuis quelques années, la recherche en matière d'oral est devenue plus qualitative. Elle tient mieux compte de données naturalistes dans le contexte de classes réelles et elle implique une analyse plus poussée de la complexité des interactions d'apprentissage et d'enseignement. La recherche sur l'écoute et la recherche sur la prise de parole tendent à fusionner (Pinnel et Jaggar, 1991). Les recherches qui portent encore sur des variables d'efficacité intègrent souvent à leur protocole d'expérimentation des variables sociolinguistiques, une autre manière de tenir compte plus globalement des effets de contexte qui affectent l'enseignement comme l'apprentissage. À l'oral, la sociolinguistique met l'accent sur la rectitude et la pertinence des usages en production et en compréhension. Le discours en classe est alors perçu en termes de situations sociales soumises à variation. Comme les enfants d'origines sociales diverses ont des présupposés différents quant aux usages et aux règles d'expression, le processus d'apprentissage des discours rattache les règles discursives à l'analyse des caractéristiques des situations vécues dans la communication quotidienne. Il est ainsi possible de localiser la méconnaissance de règles discursives et d'indiquer les conséquences de cette méconnaissance dans des microcontextes sociaux. Le sens du discours s'étend alors à des éléments de pertinence contextuels et n'est pas restreint à la signification des termes utilisés.

Le dialogue en classe est toutefois asymétrique: l'enseignant ou l'enseignante monopolise deux tiers du temps de parole. La parole se répartit en un jeu de questions-réponses dont l'efficacité a été vérifiée, mais dont les effets interculturels restent en bonne partie méconnus. Le dialogue en classe est un dialogue «test» qui diffère de la conversation entre pairs. Aussi un effort récent a été mis à développer des stratégies de coopération discursives qui puissent impliquer une meilleure intégration des discours dans un cadre moins artificiel. Il semble en effet que les enfants entre eux soient capables spontanément de discussions productives et complexes qui reposent sur des règles discursives sensibles au contexte. Du point de vue sociolinguistique, la situation sociale est le plus fort déterminant des comportements oraux (Morine-Dershimer, 1985).

Le discours des enfants influe sur le jugement des enseignants relatif à leur capacité intellectuelle, mais aussi relatif à l'appréciation des causes de leurs comportements. Les évaluations informelles auxquelles une enseignante procède au fil des semaines peuvent entraîner des décisions qui ont un impact important sur la vie des enfants et leur devenir. Ainsi, les enseignants déterminent en partie le succès des apprentissages à partir de l'observation de comportements verbaux (Morine-Dershimer, 1979). Il est certain que la prise de conscience de cet aspect pragmatique de l'évaluation scolaire devrait rendre les enseignants plus vigilants aux biais potentiels que cette norme verbale implicite peut entraîner. Une enseignante pourrait par exemple juger un enfant silencieux ou, au contraire, hyperactif selon des critères qui n'ont rien à voir avec son degré d'intelligence.

De manière similaire, l'analyse des interactions entre les enfants, en classe, devrait permettre à l'enseignante de mettre en évidence en quoi les élèves eux-mêmes sont influencés par des catégories sociolinguistiques. Les enfant jugent le statut de leurs pairs entre autres en fonction de critères verbaux et ils ont des perceptions élaborées et hiérarchiques de l'appartenance des autres enfants à leur milieu social; ces perceptions guident leurs comportements réciproques (Morine-Dershimer, 1985). Le comportement verbal s'insère dans un environnement linguistiquement normé dont les règles implicites entraînent des décisions d'acceptation ou de rejet.

À ce titre, pour Halliday (1978), il ne fait pas de doute que le sens est un acte social. Le système linguistique et son apprentissage ne peuvent être compris sans faire référence à des normes qui impliquent une organisation sémiotique englobante. L'enfant construit son système de significations en un modèle de la réalité sociale. Ce processus, cognitif, prend place interactivement dans des contextes de socialisation. Il se fonde sur des échanges continus, sur un commerce de significations porteuses de valeurs sociales. L'enseignante ne peut s'abstraire de cette dynamique. Les échanges significatifs fondent l'apprentissage, l'interaction sociale est un lien important de changement cognitif. Selon cette conception, le sens exprimé par un enfant correspond à un modèle de sa réalité sociale (Dixon, 1988). À ce sujet, l'aide apportée par l'enseignante afin d'amener l'enfant à caractériser les signes sociaux tels qu'ils se traduisent dans l'échange oral peut permettre à celui-ci de construire son système sémiotique, c'est-à-dire le système interprétatif sur lequel se fonde la culture. La communication orale fonde le système d'échange des significations sociales, au même titre que l'écrit.

DEUX MODÈLES POUR FAVORISER LA COMMUNICATION ORALE

Nous présentons dans cette partie un résumé de l'article de Donald Rubin (1985). Pour cet auteur, il n'est pas nécessaire d'argumenter longtemps pour saisir que le parler et l'écoute sont des habiletés cruciales à grande portée et qui ont leurs propres codes fondamentaux. Ces habiletés sont indispensables au développement du savoir lire et écrire et du raisonnement. Selon les résultats d'une recherche effectuée aux États-Unis, les enseignants n'ont pas suffisamment dirigé leur attention sur le développement de la communication interpersonnelle à cause des nombreuses compétences grammaticales et lexicales à développer. Pour la majorité d'entre eux, l'exercice du langage et l'écoute se limitent à un nombre restreint d'exercices de lecture et à la reconnaissance phonétique de mots. Aussi, les exercices utilisés pour l'oral représentent un aspect secondaire par rapport aux objectifs de la communication.

PREMIER MODÈLE – L'ORAL ET LES DIFFÉRENTS DISCOURS

Une manière de concevoir le développement de l'oral est de lui consacrer un cours séparé. Les types familiers de discours en classe sont alors orientés en fonction de différents discours publics de façon à représenter l'éventail complet des possibilités nécessaires à l'élaboration d'aptitudes orales. Les programmes alternatifs de l'oral

mettent l'accent sur le développement de l'écoute. Ils permettent d'allouer un meilleur temps d'enseignement à la communication interpersonnelle en petit groupes. Une autre approche s'organise autour des rôles (imagination, description, contrôle, rituel, expression, sentiments) qui peuvent se réaliser en fonction de n'importe quel public ou situation interpersonnelle. Le fait d'accorder un contenu autonome pour l'oral ne se limite pas aux classes du secondaire. Des programmes innovateurs organisés autour des objectifs du parler et de l'écoute ont été implantés avec d'excellents résultats au primaire.

DEUXIÈME MODÈLE — L'ORAL ET L'INTÉGRATION DES MATIÈRES

Une autre façon de voir l'oral est de considérer qu'il peut se développer par son intégration aux autres matières. À l'opposé du modèle précédent fondé sur le parler et l'écoute, ce deuxième modèle de l'enseignement de l'oral exploite les leçons à travers toutes les disciplines pour véhiculer et développer l'habileté à communiquer. La plupart des enseignants reconnaissent que l'enseignement de la communication ne s'étend pas juste aux périodes dédiées spécifiquement à l'oral, mais aussi en sciences de la nature et en sciences humaines. L'oral est alors inclus dans le contenu du cours.

Rubin (1985) cite un exemple d'un cours de communication développé à l'intérieur d'une classe d'enseignement professionnel apparait dans la revue *High School*. Le film montre les interactions entre les étudiants et l'enseignant dans un atelier de réparation d'autos. Un étudiant couché sous une voiture demande à l'enseignant de vérifier s'il a bien manipulé le mécanisme. L'enseignant refuse de regarder et demande à l'étudiant de décrire le mécanisme dans ses propres mots. Cet enseignant de mécanique automobile est un enseignant expert de la communication orale. L'exemple indique combien l'usage d'un vocabulaire approprié s'avère important dans la vie quotidienne.

La littérature sur la pédagogie britannique suggère souvent que les formateurs du Royaume-Uni sont plus avancés que leurs homologues américains dans la reconnaissance de l'importance du développement de l'oral au cours de la scolarité. Les enseignants britanniques indiquent comment l'interaction en classe peut être gérée de façon à aider les étudiants à donner un sens à leur environnement ou à développer leur capacité orale dans un contexte scolaire comme les sciences. Dans cette perspective, des enseignants américains se sont familiarisés avec la gestion de classe interactive qu'ils utilisent dans leur enseignement en groupe. Ils ont ainsi pris l'habitude d'incorporer l'enseignement de la communication dans d'autres matières.

Les élèves apprennent énormément en petits groupes de communication. Des enseignants ont réalisé qu'une tâche travaillée préalablement en petits groupes accroit l'efficacité ou le rendement des élèves. De plus, nombreux sont les enseignants qui amorcent leur cours par une série d'exercices de communication orale. Ces exercices aident à construire un climat de confiance, lequel est une condition préalable pour encourager les élèves à participer de bonne volonté à un groupe d'écriture. Ainsi, le développement des capacités orales pourrait avoir une influence positive sur l'écriture.

LA COMPLÉMENTARITÉ DES DEUX MODÈLES

Pour Rubin (1985), les deux précédents modèles développés en communication orale ont des atouts complémentaires. D'une part, un cours spécifique de communication a l'avantage de la réflexion et de la mise au point. Il y a moins de danger que les objectifs de la communication orale soient progressivement oubliés et que le niveau de priorité accordé à l'oral baisse au point qu'il se perde dans les contraintes des autres disciplines. En plus, un cours spécifique de communication fournit l'occasion d'informer les élèves des caractéristiques de la communication orale et de développer une meilleure conscience des mécanismes qui la régissent.

Par exemple, dans le domaine affectif, le trac est un élément important. Pour une vaste majorité d'élèves, le malaise des présentations en public est atténué de façon significative simplement par l'apprentissage des mécanismes sous-jacents à cette peur. Les élèves prennent conscience que le trac est une réaction normale au stress et ils font l'apprentissage de certains trucs pour contrôler cette situation (respiration ventrale, etc.). Du point de vue cognitif, l'éducation individuelle devrait porter sur les catégories non verbales de communication (kinesthésique, proxémique, paralinguistique, etc.) et leur utilisation à travers les cultures. Un même geste peut avoir un sens différent selon la culture (le silence dans la conversation a un sens différent pour un nord-américain de souche européenne ou de souche aborigène).

D'autre part, un avantage du fait de demander aux élèves d'exprimer leur opinion individuelle est de développer les habiletés en communication à l'aide de vrais thèmes, devant des audiences réelles et, idéalement, dans un vrai contexte. Le discours en classe est trop souvent un environnement artificiel qui sert en quelque sorte de laboratoire, dans lequel la communication est stimulée par des consignes et analysée avec une conscience forcée (non naturelle). La gestion de la classe peut fournir des contextes propices dans lesquels les habiletés en communication peuvent être appliquées lors d'un véritable travail. Dans la classe, la force des mots est un instrument de découverte ou de création qui peut facilement être exploité.

De plus, l'enseignement de l'oral peut réduire la charge de l'enseignant. La classe est simultanément l'étude et le contenu de la communication. Par exemple, l'apprentissage de l'histoire sera particulièrement animé et réceptif. Les élèves assimileront l'enseignement avec plus d'exactitude et seront plus disposés à demander des clarifications. Les groupes de travail fourniront à l'enseignant l'occasion de travailler individuellement avec les élèves qui ont besoin d'une attention spéciale.

Pour de nombreux enseignants, un dilemme se pose: Que devez-vous faire? Enseigner l'écoute de 10h45 à 11h10 et ne plus l'enseigner le reste de la journée? «Les enfants, nous avons terminé l'écoute pour aujourd'hui!» Cependant, les élèves ont besoin d'un temps précis pendant lequel ils sont délibérément centrés sur l'écoute d'un sujet spécifique. Quelques leçons seulement peuvent être nécessaires pour assimiler et renforcer les facteurs de base de l'écoute. L'écoute n'est pas à comparer à une éponge dans l'eau: on peut la comparer à un filet pour attraper des poissons qui se tortillent

dans un grand bassin (l'écoute est active mais sélective). Sensibiliser les enfants à l'écoute comme à un processus de sélection est en grande partie ce qu'il faut pour améliorer leur performance.

Obstacles à l'implantation de l'oral

Rubin (1985) mentionne plusieurs obstacles à l'implantation de l'oral dans les classes.

Le scepticisme

Certains enseignants doutent que les élèves aient vraiment besoin de l'enseignement concret du parler et de l'écoute. L'expérience démontre que ces enseignants y gagneraient s'ils prenaient au plus tôt conscience de la manière dont un enseignement initial de l'écoute peut améliorer la performance de certains élèves.

Le sarcasme

Certains enseignants considèrent le mandat d'enseigner l'oral comme une tâche supplémentaire dans un curriculum déjà bondé. Ces enseignants aussi gagneraient à favoriser l'oral quant au climat de la classe, car les effets positifs de cet enseignement se traduiraient dans les autres activités.

Le manque de formation

Les enseignants responsables de l'oral ont pour la grande majorité suivi un simple cours de communication; c'est loin d'être suffisant. Il faut s'entraîner en classe et accorder une attention suivie à la communication et à son évaluation interactive.

Le matériel

L'enseignement rudimentaire, mais efficace, de l'oral, requiert un investissement dans l'équipement et les textes. Idéalement, ce matériel inclut un équipement de vidéocassettes et des textes dramatiques ou des fiches d'activités orales.

La responsabilité

À l'oral, les enseignants sont responsables de bien des choses, mais rarement de la compétence de leurs élèves. Les procédures de test exercent une forte influence dans la pratique de l'enseignement et quelques évaluations formelles de l'oral sont nécessaires. L'évaluation des habiletés de la communication orale n'est pas facile, mais elle peut être critériée.

L'attitude envers des cultures différentes

Le discours individuel est intimement lié à l'identité culturelle. Aucune tentative pour implanter l'enseignement de la communication orale ne saurait, par exemple, vraiment rendre justice au problème des formes de langue non standard.

L'enseignement de la communication

Les leçons formelles doivent être soigneusement préparées, mais les étudiants apprendront autant sur la communication par l'observation du comportement de leur enseignante. Les enseignants doivent se fier à leur modèle de comportement à l'oral. Un autre point se rapporte aux attitudes qui s'expriment dans la communication. Un bon nombre d'élèves ont de la difficulté à apprécier globalement l'impact de la communication. Ce genre de dysfonctionnement semble s'installer au cours du primaire et les premières années d'études ont sans doute quelque chose à voir avec cette attitude négative.

Le développement de l'oral et la socialisation de l'élève

Selon Cazden (1988), le langage parlé est le principal moyen par lequel des enseignements divers sont véhiculés et par lequel les élèves indiquent aux enseignants ce qu'ils ont appris. Le langage parlé représente aussi une part importante de l'identité de chaque interlocuteur. Les variétés du langage parlé ont un impact sur la vie sociale et l'école; à ce titre, ils représentent la première grande institution majeure que les enfants fréquentent, à des fins de socialisation, après leur famille et leurs voisins.

Selon les recherches menées par Courtney Cazden, la structure de participation et d'échange oral varie d'une classe à l'autre sur des détails mineurs. Dans certaines classes, l'échange se limite à certains sujets: par exemple, la narration de films ou d'émissions de télévision peut être délibérément évitée dans les échanges. L'enseignante dirige, en partie, les formes d'expression en classe; Cazden raconte de exemples cocasses: la description d'un cadeau d'anniversaire ou d'une nouvelle paire de chaussure peut n'être permise qu'à des moments choisis.

Le temps partagé à échanger sur un sujet est ainsi un événement de discursif réel dans le sens technique: la présentation doit se limiter à une introduction et à une conclusion claire, avec des règles précises de participation dans la classe. Le temps d'échange et de partage revêt plusieurs avantages. Premièrement, il constitue une chance rare durant le temps de classe pour que les enfants créent leur propre «texte» oral. C'est l'occasion pour eux de donner plus qu'une réponse courte aux questions de l'enseignant, de parler de sujets personnels qui n'ont pas à rencontrer les critères relatifs aux types de discours prévus au programme. Deuxièmement, un des objectifs de ce temps partagé est de tenir compte des expériences extérieures à l'école. C'est souvent le seul moment où les événements extrascolaires sont considérés comme pertinents à l'école.

LE VÉCU DES ENFANTS, SOURCE INTARISSABLE DE DÉBATS

Les recherches suggèrent que la plupart des enseignants répondent à chaque élève et se soucient des anecdotes vécues que les enfants leur racontent. Les réponses observées indiquent que l'enseignant et l'élève échangent profondément, et que la dimension humaine et vécue de ces moments d'échange n'est pas à négliger. L'enseignant peut commencer par donner une brève recommandation: «Si vous avez quelque chose qui vous est spécial et que vous désirez le partager avec nous, c'est le moment

de le faire. Toutefois, nous ne voulons pas parler d'émission de télévision et de choses habituelles et banales.»

La recherche sur la manière dont les enseignants agissent avec les enfants dans ces moments d'échanges permet de classer les situations et les réponses en quatre catégories, répertoriées par Cazden (1988).

1. L'enseignant a clairement compris l'histoire que l'enfant a vécue et il commente simplement ou pose une question pour avoir davantage d'informations.

2. Un second type d'échange est caractérisé par «l'écoute active» (Gordon, 1976); l'enseignant fait écho à la présentation de l'enfant. Il reformule ce que dit l'enfant sous forme de questions, ce qui a pour résultat une histoire plus complète sur l'objet ou l'événement que l'enfant aurait produit seul de manière inachevée. Par exemple, un élève raconte comment fabriquer des chandelles; l'enseignant lui dit: «Tu penses que nous ne connaissons rien des chandelles.» Avec l'aide des questions posées par l'enseignant (ou par d'autres enfants), l'échange se clarifie et se précise. Les connaissances antérieures (ici la fabrication des chandelles) sont complétées grâce à des répliques qui donnent des informations contextuelles permettant de s'accorder sur le sens et la fragilité du message. Ce moment d'échange peut constituer une préparation orale pour un travail ultérieur si les enseignants voient que les jeunes élèves non seulement partagent les expériences vécues en dehors de l'école avec toute la classe, mais qu'ils construisent aussi un texte oral qui s'assemble progressivement au point de pouvoir servir de base pour une rédaction.

3. Il arrive que l'enseignant exprime sa perplexité et son incapacité à garder le fil conducteur de l'histoire que l'enfant raconte. «Tout discours est confus lorsqu'on l'écoute parce que le cadre temporel de l'histoire n'est pas le même que le nôtre. Lorsque mon fils avait six ans, il pouvait parler soudain d'un événement qui s'était passé quelques mois plus tôt et je pouvais comprendre parce que j'étais là; je pouvais faire des liens. C'est différent en classe. Il est difficile de faire des liens avec autant d'auditeurs différents».

4. Une quatrième façon dont l'enseignant peut répondre à l'élève est de passer à un thème qu'il considère meilleur ou qu'il juge plus intéressant.

ENSEIGNEMENT INTERACTIF – DES APPRENANTS ENGAGÉS

Des études sur les interactions en classe ont montré que les structures traditionnelles de l'enseignement placent les élèves dans un rôle passif de consommateurs de connaissances plutôt que d'apprenants actifs. L'enseignement interactif offre un contraste particulièrement clair lorsqu'il s'adresse à des enfants du préscolaire. Pour cette raison, il est important de remplacer le modèle traditionnel d'apprentissage de l'écoute par un apprentissage actif. Dans l'approche active, l'élève s'engage dans son apprentissage par l'exploration collective d'idées. Il cherche les connaissances et les opinions,

raconte sa propre expérience, analyse, critique, défie et spécule plutôt que d'être un simple «auditeur-éponge». Des occasions sont fournies chaque fois qu'un sujet est abordé pour mieux équilibrer les pouvoirs et les responsabilités entre l'enseignement et les apprentissages.

Phillips (1988) relève que le succès d'un petit groupe de discussion augmente quand les enfants s'approprient le sujet et s'impliquent dans la forme et dans la création des connaissances pour leur propre fin. En accord avec Phillips (1988), MacLure (1988) ajoute que cette forme de discussion diffère d'autres occasions où les enfants sont simplement évalués sur des sujets donnés par l'enseignant. Barnes (1988) aussi s'exprime au sujet de ces approches traditionnelles à l'oral dans lesquelles la discussion est dissociée de l'expérience de vie et des objectifs personnels des interlocuteurs. Halligan (1988) rappelle que les enfants créent leur propre tâche spontanément selon les relations qu'ils ont établies et négociées avec les membres du groupe et leurs perceptions individuelles de ce que l'on attend d'eux.

LA RESPONSABILITÉ DE L'ÉCOLE DANS LE DÉVELOPPEMENT DE L'ORAL

Une seconde conception qu'aborde Cazden (1988) se reflète dans les travaux contemporains; elle est fondée sur l'idée que l'oral est nécessaire pour développer la compétence à communiquer, une compétence que les écoles ont le devoir de promouvoir. Les enseignants, dont la responsabilité principale est d'enseigner à lire et à écrire aux enfants, ont un rôle majeur et supplémentaire à jouer pour leur enseigner à parler et à écouter. Toutefois, ce rôle se complique du fait que les enfants savent déjà parler avant de commencer l'école et qu'ils continuent à s'engager dans des conduites discursives en dehors de leur vie scolaire. Cependant, les enseignants peuvent fournir à leurs élèves un environnement qui active davantage et plus systématiquement leurs compétences langagières.

Il faut aussi reconnaître que les enfants ont à apprendre à utiliser différents niveaux de langue lors de situations différentes avec des personnes diverses en visant des objectifs variés. Il est alors possible d'envisager divers chemins pour développer le langage au fil de l'évolution des enfants. L'idée actuelle est ainsi que les enseignants peuvent contribuer au développement des compétences orales des enfants dès la maternelle, même si nous n'avons pas d'image claire et définie de ce que ces compétences impliquent. Pour pallier ce manque de critères et de définition, les compétences orales sont alors évaluées dans des tâches dont on fait la démonstration dans des combinaisons variées, devant des auditoires et en vue d'objectifs différents.

Cette attention accrue aux compétences à l'oral a probablement eu des effets bénéfiques pour l'expression orale des jeunes générations. Cette approche a contribué à briser la structure monolithique selon laquelle les enseignants parlaient et les élèves écoutaient. Dans certaines classes, les enfants sont maintenant de vrais conteurs d'histoires; ils partagent leurs expériences et varient les types de discours. Les typologie du discours ont été érigées en modèles fonctionnels; chaque type de discours réfère à une

fonction de la langue (informer, inciter, s'exprimer, narrer). Les modèles fonctionnels offrent, aux enseignants et aux enfants, un vocabulaire adapté à différents usages et circonstances qui permettent d'analyser la diversité et la complexité de la communication orale et de créer des liens entre la langue et son contexte.

PISTES POUR UNE MEILLEURE INTÉGRATION DE L'ORAL

On commence seulement à examiner d'autres perspectives et à se demander si les modèles fonctionnels peuvent avoir des inconvénients dans la conceptualisation de la compétence orale. Ces modèles permettent de comparer des catégories fonctionnelles et proposent des définitions des formes d'expression en rapport avec les objectifs de l'auditoire. On repère, par exemple, des caractéristiques de l'argumentation, de l'anecdote ou de la discussion abstraite, de l'information ou de la description. Ces catégories sont souvent associées à des tâches diverses pour chacune des fonctions: tâche pour solliciter une histoire racontée, tâche pour la description, tâche pour résoudre les problèmes, etc. MacLure (1988) et Philips (1988) donnent des pistes de réflexion pour revoir les modes de catégorisation du discours. Rosen (1988) et Berrill (1988) suggèrent, par exemple, d'utiliser la dichotomie usuelle entre l'argumentation et les formes variées de narration pour saisir leur portée et leur variabilité selon les orateurs dans différents contextes de vie.

Une question se pose: «Est-il possible de fournir à l'intérieur du contexte de la classe une gamme d'expériences de communication définie par des modèles fonctionnels des compétences à l'oral?» Plusieurs initiatives curriculaires que cite Barnes (1988) semblent fonder la notion que les conditions de communication en dehors de l'école peuvent être reproduites à l'intérieur de la classe en cours arides, mais utiles pour les expériences à venir en dehors de l'école. En termes pratiques, c'est plutôt la rotation variée des contextes, fonctions et auditoires qui devrait engendrer une variété d'activités orales, de simulations ou de mises en situation utiles. Cette recherche de nouveaux rôles et de nouvelles voies pourrait constituer une expérience positive pour les élèves auxquels on donne la tâche de réaliser concrètement les contenus du programme et de prendre un rôle beaucoup plus actif en participant aux discussions de classe. Un des avantages des moyens d'expression mieux contextualisés est probablement d'aider certains élèves à développer une expérience confiante de communicateurs. Tout à la fois, cependant, certains auteurs cités par Barnes (1988) émettent des réserves quant aux implications étroites d'un micro-environnement créé dans les classes pour enseigner à agir et à communiquer à partir des événements complexes de la vie extérieure à l'école. Le problème majeur est certainement la volonté de faire plus vrai que nature lors des activités elles-mêmes; en d'autres termes, on risque que l'enseignant manipule les projets et les intentions des élèves dans le but de dynamiser des actions socialisatrices au détriment de l'autonomie de pensée et d'action de l'enfant ou, plus tard, du préadolescent.

Ainsi, de la «vraie vie» à l'artifice, il n'y a qu'un pas. Les actions qui visent à transformer le contexte de l'école en un contexte de vie ont elles-mêmes un aspect

réducteur et peuvent prendre une tournure idéalisée. L'enfant peut agir par contrainte quand bien même on lui propose des actions dites «autonomes». La plupart des projets confondent autonomie et socialisation. Le point de vue de Barnes (1988) est que, souvent, ces tâches artificielles requièrent des enfants de prendre un rôle social dont ils n'ont pas l'expérience ou de discuter de sujets dans lesquels ils n'ont aucune implication personnelle. Ce manque d'implication réelle peut miner le développement de la communication orale qui n'a plus qu'un fondement fictif dans l'action sociale. Il est ainsi nécessaire que la communication suscitée en classe rencontre des objectifs réels et immédiats, exprimés par l'enfant. En effet, Phillips (1988) et Halligan (1988), par exemple, notent que les performances des élèves en classe d'oral en disent davantage sur les stratégies que les élèves développent pour se débrouiller avec les exigences spécialisées des discussions en classe que sur leurs habiletés générales à communiquer. D'autres auteurs (MacDermott, 1976; Riff et Durand, 1992) indiquent de plus que les élèves en situation de groupe développent des stratégies pour ne pas apprendre: leur manque d'implication les amène à se défiler devant la tâche.

Le rôle de l'oral pour l'écrit

Ouellette (1983) mentionne que le développement de l'écrit est fréquemment opéré en passant de l'oral à l'oral standard ou à la lecture, pour ensuite intégrer les concepts de l'écrit standard. Ce cheminement peut éloigner l'écrit de la parole. Ce même auteur note à ce propos que le passage à l'écrit par la lecture nécessite une compétence de compréhension qui constitue un effort supplémentaire pour les enfants faibles. Comme la perception globale à l'oral ne correspond pas totalement aux signes graphiques, la difficulté pourrait être réduite si l'on passait de l'oral à l'écrit pour ensuite développer la lecture. L'oral deviendrait alors un domaine de travail prépondérant pour l'écrit. Réciproquement les situations d'écriture peuvent intégrer le vécu de l'enfant. L'oral permet alors non seulement de préparer les aspects structuraux de l'écriture (introduction, développement, conclusion), mais aussi d'enrichir les éléments thématiques propres aux situations écrites. À nouveau, la connaissance que l'enseignante a du monde de l'enfant s'avère primordiale pour développer des connexions entre l'oral, l'écrit, la lecture.

En bref

En résumé, nombre de chercheurs souhaitent que les écoles établissent des critères de développement des compétences à l'oral. Ils sont moins d'accord, toutefois, quant aux distinctions à faire. Une question centrale, implicite et explicite dans les chapitres de ce livre est de créer des conditions de véracité en classe. Comment aider les enfants à se développer comme apprenants et communicateurs sans couper la réalité du monde, des expériences et du jugement personnel dans lesquels toute implication véritable prend sa source? Cette implication réelle dans l'action qu'un enfant peut développer s'avère fondamentale si l'on souhaite concourir à une société meilleure.

DEUXIÈME CHAPITRE

PLANIFIER L'ORAL

François V. Tochon

Avant de suggérer des moyens utiles pour planifier des unités didactiques en relation avec le développement et l'intégration des discours, nous aimerions mettre l'accent sur la relativité des méthodes. Pendant longtemps, on a pensé que l'essentiel, en formation des enseignants, est de fournir un éventail de méthodes qui permette de gérer la classe de façon ordonnée. L'ordre paraît primordial dans le développement des connaissances; toutefois, on semble avoir négligé d'une part les avantages que l'élève peut tirer de la réorganisation d'éléments apparemment désordonnés et, d'autre part, le fait que, quel que soit le principe d'ordre envisagé dans la préparation des leçons, les interactions pédagogiques entraînent des modifications susceptibles de désorganiser la leçon la mieux préparée.

Didactique et pédagogie

À ce titre, il importe de distinguer la didactique de la pédagogie. La pédagogie concerne la relation immédiate avec l'enfant et la réflexion-*en*-action de l'enseignante ou de l'enseignant. La didactique, dans la pensée des enseignants, concerne la réflexion *sur* l'action et son contenu (Schön, 1983), c'est une représentation médiate, et non immédiate, des relations possibles au contenu, à la matière d'enseignement. La pédagogie échappe en partie à notre pouvoir de prévision à cause des échanges spontanés avec les enfants. Ces échanges amènent à adapter les plans didatiques. On ne peut prévoir toutes les situations possibles en classe. On peut cependant les traiter comme des virtualités, c'est-à-dire des événements potentiels, et se doter de moyens d'adaptation en cas d'imprévu. Les enseignants chevronnés en ont tant vécu qu'ils ont développé des manières de répondre au contexte. La manière est souvent aussi importante que le contenu de l'enseignement (Fenstermacher, 1990 et 1992). La manière de faire passer l'information dépend en partie de la relation socioaffective avec les élèves, du contrôle de soi, de l'ouverture à autrui. Elle s'apprend grâce à une réflexion suivie sur les valeurs que véhicule notre enseignement. Elle dépasse le cadre de la didactique et se développe progressivement, dans la relation pédagogique.

Nous distinguons la didactique et la pédagogie comme deux modes du traitement de l'information en enseignement/apprentissage. La didactique se définit comme une médiation anticipatrice des relations au contenu. Elle précède ou suit l'interaction et porte sur le déroulement du temps d'apprentissage et d'enseignement. En ce sens, elle recouvre l'axe temporel de la diachronie. En revanche, dans notre conception, la pédagogie se définit comme une action immédiate et porte sur les stratégies relationnelles propres à des états du vécu, en synchronie (figure 1). Cette dimension du vécu distingue fondamentalement la pédagogie des représentations didactiques. Nous proposons ces définitions depuis 1984. À la suite de nos exposés, nous avons vécu bien des discussions. De façon générale, nos collègues ont convenu que cette distinction est viable et utile en formation. Elle repose sur une définition structurale qui ne devrait pas

faire oublier qu'entre les axes de l'anticipation didactique et du vécu pédagogique, il existe un point de jonction. L'étude de ce point de jonction et la réflexion personnelle permettent d'entrevoir les modes d'adaptation des représentations didactiques en pédagogie et l'impact des interactions sur les anticipations en voie de se faire. La distinction temporelle entre didactique et pédagogie permet de saisir la différence entre théorie et pratique.

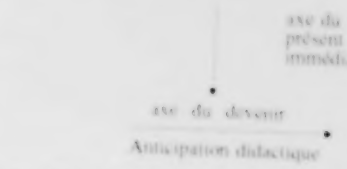

Figure 1 Didactique et pédagogie sur les axes du temps.

PROJETS ET OBJECTIFS

Le traitement didactique du temps scolaire peut être planifié en projets ou par objectifs. Le projet est généralement centré sur une production globale qui motive plusieurs apprentissages. L'objectif est plus restreint, il est établi en termes de performances ou de produits d'apprentissage. Ces deux formes de planification ne sont pas incompatibles. On peut concevoir des projets en spécifiant les objectifs qu'ils permettent de développer.

Le projet est un acte créateur autonome (en partie tout au moins), en devenir. La notion de projet est née des travaux de l'école soviétique (méthode des «complexes» ou agrégats de tâches) et de Dewey («apprendre en faisant») (Tochon, 1990b). Si l'on s'en tient à une définition qui respecte les courants éducatifs dont est issue la pédagogie du projet, «le projet est une tâche définie et réalisée en groupe, issue d'une volonté collective, aboutissant à un résultat concret, matérialisable et communicable, présentant une utilité sociale» (Le Gram, 1988, p. 58).

Cette volonté collective implique d'une part que l'enseignante ne peut pas planifier la totalité du projet à la place des enfants et, d'autre part, que toutes les conséquences d'un projet ne sont pas pleinement anticipables. Ce sont deux écueils qui rendent la gestion de projet en classe assez difficile. D'abord, le sujet doit, autant que possible, être négocié avec les enfants. Il faut recueillir leur avis. Puis, il faut en assurer le suivi à l'aide d'évaluations formatives, formelles ou informelles, instrumentées ou non, comme il sera indiqué au troisième chapitre et dans plusieurs chapitres de la troisième partie du livre. Dans un projet, l'enseignante tente d'opérer la jonction des besoins exprimés des enfants et des objectifs du programme. Pour ce faire, elle commence par une analyse des besoins, en demandant aux enfants de préciser les domaines d'intérêt qui les poussent à agir spontanément. Dans cette phase, l'enseignante tâche

de discerner des éléments de motivation intrinsèque chez les enfants. Elle rassemble alors les informations convergentes pour suggérer une action d'ensemble centrée sur une production précise (une exposition d'affiches sur les méfaits du vandalisme, par exemple) ou centrée sur un processus qui favorise l'émergence d'actions créatrices (un atelier de céramique, par exemple).

Au sein du projet, l'enseignante peut spécifier des objectifs. Elle utilise pour cela les objectifs du programme qui lui semblent convenir le mieux au projet envisagé. Ces objectifs peuvent être portés sur des fiches. Ils constituent alors des étapes intermédiaires et terminales du projet, et servent de référence pour les évaluations formatives. Il s'agit là d'une manière de procéder. D'autres manières sont envisageables. L'important est que l'enseignante sente que la manière qu'elle choisit lui correspond, qu'elle convient au projet et à la situation vécue avec les enfants.

Dans un projet, les étapes de réalisation de la tâche peuvent être interverties en cours de production si besoin est. Si les objectifs qui constituent les étapes intermédiaires du projet sont sur fiches, il n'y a pas de problème à les intervertir. Par exemple, il peut apparaître qu'une objectivation en groupe doive être anticipée ou reportée. De même, il peut arriver que le projet doive être interrompu pour ne pas lasser les enfants quitte à ce qu'il soit repris ensuite sur une nouvelle base. Il faut préserver une marge de souplesse.

Un objectif décrit une intention didactique sous la forme d'un résultat attendu chez l'apprenant. Il définit en termes d'action ce que l'apprenant fait quand il atteint l'objectif. Dit plus simplement, un objectif est traditionnellement composé d'un verbe d'action et d'un objet auquel sont associés un ou plusieurs critères d'accomplissement et une ou des conditions de réalisation (tableau 1).

Tableau 1 — Objectif: organiser l'information d'apprentissage en termes observables

verbe d'action	objet	condition(s)	critère(s)
Résumer oralement	un paragraphe	à l'aide d'une carte de concepts	en respectant les mots clefs et sans s'interrompre
Jouer	un personnage	dans une saynète devant la classe	sans se tromper, avec une voix claire, audible et expressive.

Le verbe indique l'action, l'objet indique sur quoi elle porte, la condition indique l'environnement de la tâche et le critère indique les éléments sur lesquels porte l'évaluation. Ce dernier point sera développé au chapitre suivant. Plusieurs livres ont paru sur ces aspects et peuvent être consultés. Robert Mager (1977) propose un cours

programmé pour composer des objectifs bien définis; Popham et Baker (1970) et Barlow (1987) suggèrent des pistes pour ordonner des séquences par objectifs. Ces livres sont faciles à lire; ils apportent une vision simplifiée de la question. Les livres de Jerry Pocztar (1979) et de Daniel Hameline (1979) permettent une réflexion plus nuancée sur les avantages et sur les limites d'une planification par objectifs. Comme nous le verrons plus avant dans ce chapitre, les objectifs constituent un type d'organisateurs didactiques centrés sur l'évaluation des produits d'apprentissage. D'autres formes d'organisation didactique existent qui sont également valables et pratiques.

ORGANISER UNE UNITÉ DIDACTIQUE

Nous indiquons un mode de faire simplifié pour assurer et vérifier une progression à l'aide d'objectifs. Le lecteur ou la lectrice se référera aux autres ouvrages disponibles pour plus de détails. Traditionnellement, les séquences didactiques par objectifs vont du simple au complexe, selon un principe rationnel cartésien. Souvent, il s'agit d'appliquer une classification (dite «taxinomie») qui permet d'ordonner les tâches en commençant par les plus simples. Dans les faits, les principes d'application sont plutôt empiriques. Les recherches sur l'effet de l'organisation conceptuelle dans l'apprentissage indiquent d'une part que la comparaison systématique dans ce domaine n'est que rarement possible et, d'autre part, que nous n'avons pas de preuve qu'un ordre du simple au complexe soit plus performant que l'ordre inverse. Certaines séquences vont du particulier au général ou du général au particulier et les enfants apprennent, semble-t-il, tout aussi bien. Cependant, il paraît important, quand on va du particulier au général, de donner à l'élève un aperçu global avant de commencer. De même, quand la séquence va du général au particulier ou du complexe au simple, il importe de donner à l'élève, en fin de parcours cette fois, une vision de la tâche globale, sous la forme d'une carte de concept (ou «toile d'araignée»). Plutôt que de parler de «séquence», nous préférons utiliser les termes «unité didactique» (Tochon, 1993).

Dans tous les cas, si l'on souhaite organiser une unité didactique à l'oral à l'aide d'objectifs, il faut tout d'abord choisir (ou *négocier* avec les élèves si l'objectif s'insère dans un projet) un objectif terminal. Par exemple, nous souhaitons qu'à la fin de la séquence, *«les élèves soient capables de dialoguer à l'aide de marionnettes pendant cinq minutes devant la classe, de façon intelligible et vivante, en respectant un bref scénario préconçu et le caractère du personnage incarné par la marionnette»*. À partir de l'objectif terminal, nous cherchons les objectifs intermédiaires en nous posant la question suivante: «Qu'est-ce qui est nécessaire au préalable afin d'atteindre l'objectif suivant?» Nous cherchons les *préalables nécessaires* (Popham et Baker, 1970). Par exemple, dans ce cas précis, trois objectifs spécifiques pourraient constituer trois préalables nécessaires pour atteindre l'objectif terminal. Ils permettent alors de construire l'unité.

1. Les élèves seront capables de tenir une marionnette et d'incarner un personnage en lui donnant la parole avec une voix claire et intelligible.

2. Les élèves seront capables de composer par petits groupes un bref scénario comportant un dialogue et de jouer ce scénario en le respectant.

3. Les élèves seront capables d'écouter calmement, d'évaluer le scénario d'un autre groupe et de reconnaître si les critères de tâche sont atteints.

Ces trois objectifs intermédiaires contribuent sans doute au développement de l'objectif terminal. Ils ne sont toutefois pas sans problème et quantités d'informations sont absentes des objectifs. Combien de temps les enfants vont-ils s'exercer avec la marionnette? Qui jugera la qualité de leur présentation? Comment composera-t-on les groupes? D'autre part, la composition du scénario nécessite des préalables. S'agit-il d'une brève composition par écrit? S'agit-il simplement de préciser quelques mots clefs sur une feuille? Dans ces cas, la question de la relation entre l'oral et les autres habiletés (lecture, écriture, bases techniques) doit être posée. Jusqu'où aller dans la prévision? À un moment, il faut savoir s'arrêter. Pour l'enseignante de sixième, il n'est pas possible de remonter de préalable nécessaire en préalable nécessaire, jusqu'au programme du premier cycle du primaire! Or les élèves n'ont pas tous le même niveau. Que choisir? En général, les enseignantes expérimentées jugent en fonction d'un «groupe de contrôle». Elles font un sondage du nombre d'enfants faibles qui risquent de ne pas réussir à suivre et du nombre d'enfants très productifs qui risquent de s'ennuyer si l'on reprend trop de choses. Elles peuvent alors décider de différencier les groupes et d'adapter les niveaux. Le terme «séquence» semble à nouveau inapproprié. En effet, si l'unité planifiée s'étale bien dans le temps, ses parties peuvent être interverties, voire traitées simultanément. Par exemple, une enseignante peut décider que les objectifs un, deux et trois correspondent à trois ateliers d'apprentissage que les enfants vont suivre dans des ordres différents.

L'effort d'expliciter dans un plan les intentions d'enseignement ne peut dépasser une certaine limite au-delà de laquelle cet effort n'est plus rentable. Tout n'est pas explicitable, dans l'enseignement. D'autre part, certains éléments se développent dans leur relation à d'autres apprentissages sans qu'on ait besoin de s'appesantir indéfiniment sur des évaluations formatives qui finissent par lasser les enfants. L'enseignement est affaire de tact (Van Manen, 1992). Avec doigté, il s'agit de sélectionner les éléments pertinents et essentiels. Les critères qui permettent de spécifier les objectifs ont une utilité dans l'évaluation. Vous pouvez les inscrire sur une fiche. Cette fiche servira à noter, pour chaque élève, la fréquence des comportements attendus (quand, par exemple, il s'agit de corriger un défaut de prononciation en y portant attention un peu chaque jour, ou quand l'enfant tâche de parler à l'aide de phrases complètes, en regardant son interlocutrice ou son interlocuteur dans les yeux). La fiche peut aussi servir à répertorier les activités d'un groupe en fonction des objectifs prédéfinis, en appliquant des critères d'observation. À l'oral, il n'est pas possible d'observer tout le monde en même temps par rapport à des critères nombreux. Il vaut mieux choisir un ou deux critères bien définis, un objectif, et passer d'un groupe à l'autre ou se donner des moments d'observation. Il est possible de planifier des moments d'observation dans la semaine. Les objectifs fondent alors l'observation et l'évaluation, comme il sera vu au troisième chapitre. Lorsqu'on élabore une fiche d'évaluation à l'aide d'un objectif inter-

médiaire, les critères d'évaluation sont ceux de l'objectif à atteindre. L'élève peut aussi utiliser la fiche pour son auto-évaluation (tableau 2).

Tableau 2 — Fiche intermédiaire

	Élève	Professeur
Objectif 1 - Incarner un personnage avec une marionnette devant le petit groupe		
Critères: - avec une voix claire et intelligible, - avec une expression adéquate, - en respectant le dialogue.	+ +	

Il est possible de fixer un seuil minimal de réussite et d'attendre qu'une forte majorité d'élèves, voire tous les élèves, aient atteint ce seuil pour passer à l'objectif suivant. Dans les faits, ces décisions sont affaire d'appréciation. Il vaut souvent mieux adapter la théorie à une situation inopinée que s'en tenir strictement à des préconceptions décontextualisées et rendre la situation en classe intenable. Aucune doctrine ne saurait remplacer le sens commun, l'à-propos, l'écoute et l'intelligence des situations.

L'élaboration d'objectifs constitue une manière de considérer l'enseignement et l'apprentissage. Cette manière de voir est centrée sur les produits finaux en termes de comportements observables. Elle permet à l'enseignant, à l'enseignante, de se référer à des critères objectifs dans la progression didactique. Les objectifs sont liés à l'évaluation. Malgré les avantages évidents de cette orientation centrée sur les produits de l'apprentissage, certains enseignants préfèrent orienter leur action en termes de processus. Ces deux manières de voir sont compatibles. Quand on pense aux éléments organisateurs des interactions d'apprentissage, on peut s'orienter selon les produits à obtenir (sortie) ou selon les processus à mettre en œuvre (entrée). On a cru pendant longtemps qu'il n'y avait rien de mieux que d'orienter l'éducation selon les produits attendus. En effet, ceux-ci sont faciles à stipuler dans les programmes, ils peuvent correspondre à des slogans politiques et rassurer du même coup les parents. Les objectifs, dans les programmes, constituent en quelque sorte des garde-fous. Il ne faudrait cependant pas voir là des garanties d'acquis minimaux ni des contrats que l'institution scolaire se fixerait vis-à-vis de la population comme si les enfants étaient des produits d'usinage. Cette optique, qui reste très en vogue dans certains pays, met l'accent sur le contrôle plutôt que sur le professionnalisme du corps enseignant. Elle contribue à intensifier les tâches d'enseignement, mais elle n'a pas forcément d'effet positif sur les apprentissages signifiatifs.

Les organisateurs didactiques

Si l'on part du principe que l'évaluation doit être intégrée en didactique, car elle n'a pas de raison d'être en elle-même, et que, parmi les fonctions de l'évaluation, la fonction formative doit être privilégiée, les objectifs bien critériés s'avèrent des lors complémentaires à ce que nous nommons les *organisateurs didactiques* (Tochon, 1989c et 1990b). Un objectif est une sorte spécifique d'organisateur didactique centrée sur la critériation des performances attendues. Si l'on enlève à l'objectif ses critères et conditions d'évaluation, il reste l'organisateur didactique. L'organisateur oriente les processus didactiques à l'aide de mots clefs que l'on peut répertorier sur une carte. C'est probablement le mode de planification spontané le plus aisément accessible aux enseignants. Nous avons interrogé à ce jour plusieurs centaines d'enseignants sur ce sujet. Quand un enseignant note ses idées au sortir de sa douche ou après un trajet en voiture, il note des éléments organisateurs qui se sont naturellement agencés dans son esprit. Dans leurs moments de tranquillité, les enseignants pensent aux événements de la classe et des idées d'organisation leur viennent sans qu'ils aient d'effort à faire pour cela. Leur motivation intrinsèque les pousse à perfectionner leur approche et à résoudre les problèmes de la classe.

Ainsi, la planification peut être comprise comme une activité cognitive spontanée de résolution de problème. Cette option stratégique de la planification indique le rôle des connaissances de l'enseignant dans ce processus de réorganisation des contenus (Tochon, 1991b). De plus, elle suggère qu'il n'existe pas de solutions toutes faites, mais une constante activité de réflexion. Cette réflexion se fonde sur des éléments organisateurs que l'on peut étudier sur la base de leurs conditions d'action ou sur la base des connexions qui s'opèrent entre connaissances. Les connexions entre concepts peuvent être illustrées sur des cartes de concepts qui ressemblent à des toiles d'araignée. Ces réseaux conceptuels représentent la planification cognitive des enseignants, qu'ils soient novices ou chevronnés. Les cartes de concepts peuvent également représenter des schémas d'apprentissage et s'avérer directement utiles pour les apprenants. Tous les élèves ne sont pas des apprenants. Un apprenant est un élève ou un écolier intrinsèquement motivé à apprendre. Tardif (1992) modélise certains aspects de la littérature éducative sur la psychologie cognitive de l'apprentissage. Le lecteur ou la lectrice y trouvera des éléments clefs abordables sous une forme simplifiée. L'abstraction ou la simplification des connaissances est souvent un premier pas pour progresser vers des connaissances plus étendues et détaillées.

L'abstraction est au cœur de l'élaboration d'unités didactiques. La présentation de connaissances organisées aux enfants nécessite une transposition fondée sur la sélection et la modélisation des éléments convergents (Chevallard, 1985). De plus, l'enseignant ou l'enseignante doit mettre les connaissances à la portée des enfants en les transformant en termes de leur vécu, en images ou en anecdotes, en opérations qui permettent la manipulation des concepts, en expériences. Cette transformation pédagogique a été mise en évidence auprès d'enseignants chevronnés. Elle correspond à ce que nous appelons un enseignement stratégique (Tochon, 1991b).

La littérature curriculaire fournit des exemples de transposition didactique à partir des travaux de chercheurs en psychologie cognitive (Jones *et al.*, 1987; Marzano *et al.*, 1988). Les travaux transposés portent pour la plupart sur les modes d'apprentissage dits «stratégiques». En d'autres termes, on indique aux enseignants quoi faire, en accord avec les mécanismes d'apprentissage mis à jour dans les recherches. Cette transposition pose un double problème. Premièrement, elle constitue un ensemble de recettes décontextualisées, propres aux stratégies d'apprentissage, mais qui tiennent peu compte des représentations des enseignants. Deuxièmement, elle amène à promouvoir des modes de formation des enseignants par implantation de modèles. Cette perspective hiératchique et descendante de la formation s'est avérée inefficace et inadéquate pendant les deux dernières décennies (Fullan et Watson, 1981). Au contraire, la perspective de réflexion pédagogique, en formation, tient compte des représentations des enseignants et instaure un dialogue direct entre chercheurs et praticiens (Tochon, 1989d). Ce dialogue porte sur des cas concrets, des extraits de corpus aussi bien que sur la discussion des modèles didactiques. C'est cette dernière perspective que nous adoptons. Aussi, les informations que nous apportons ont-elles pour but d'instrumenter la réflexion plutôt que d'imposer une manière de voir. En effet, malgré les reproches émis au sujet du modèle behavioriste, peu d'efforts sont faits par les tenants d'un apprentissage stratégique afin d'indiquer comment les plans s'adaptent au contexte de la classe et en quoi la nature des interactions peut affecter l'organisation de l'enseignement. Pour essayer de comprendre le langage de la pratique, nous avons étudié la rationalité pratique des enseignants quand ils planifient des unités et interagissent en classe. Ces recherches, mieux contextualisées, permettent d'examiner les éléments organisateurs de la pensée des enseignants qui favorisent les stratégies d'apprentissage (Tochon, 1990b).

L'INTÉGRATION DES QUATRE HABILETÉS FONDAMENTALES

La première tâche d'une enseignante en début d'année, lorsqu'elle a pris connaissance de ses élèves et qu'elle a pu se rendre compte de leur niveau et de leur façon d'être, est de transformer le programme annuel pour répondre aux besoins de sa classe. Par exemple, l'enseignante prend un feutre de couleur et surligne les éléments du programme qui peuvent converger en une action d'ensemble. Des analogies se forment dans son esprit, elle imagine des liens entre les contenus du programme.

Ainsi, selon le degré auquel elle travaille (premier ou second cycle primaire), elle répartit les éléments qu'elle a sélectionnés en domaines de tâches (oral, lecture, écrit, techniques de base). L'enseignante envisage alors des connexions possibles à l'aide de thèmes, d'opérations ou d'expériences. Elle établit des activités noyaux qui unissent les quatre domaines de tâches selon une ligne directrice commune. C'est là que les termes «unité didactique» prennent tout leur sens. L'enseignante unifie les approches à l'oral, à l'écrit, en lecture et en apprentissage technique (orthographe, grammaire, vocabulaire, conjugaison), à l'aide d'organisateurs thématiques, instrumentaux et expérientiels (Tochon, 1992). Par exemple, elle choisit un thème, «Le cirque». Elle choisit avec les enfants une action qui fondera un projet: «Monter une présentation pour les parents». Elle choisit une opération (par exemple, les dialogues) qui s'avérera

instrumentale pour traiter l'action relative au thème choisi. Alors les travaux de groupes peuvent se répartir les tâches afin d'intégrer dans les quatre domaines en développement: l'action, son thème et ses opérations constitutives. Par exemple, à l'oral, visionner un enregistrement vidéo d'un dialogue de clowns et l'analyser; à l'écrit, reproduire un dialogue et préparer un sketch; en lecture, relire le sketch d'un autre groupe; en technique de la langue, le corriger et l'améliorer; à l'oral, interpréter le dialogue. Comme on le voit, l'agencement d'organisateurs didactiques n'est pas incompatible avec la définition d'objectifs (tableau 3).

Tableau 3 — Organisateurs didactiques

Opération	Thème	Action d'ensemble
Présenter un dialogue	entre les clowns d'un cirque	lors d'une soirée des parents

Les organisateurs didactiques sont centrés sur le processus. Pour déterminer l'objectif correspondant, il suffit d'ajouter les critères d'évaluation qui délimitent le produit attendu. Les organisateurs didactiques permettent de négocier un projet collectif ou des plans individuels en établissant les tâches convergentes à l'oral, en lecture, à l'écrit, en techniques de base. En fait, l'enseignement oral ne saurait être vraiment envisagé isolément des autres domaines d'enseignement, sinon occasionnellement.

Les fonctions du discours

Halliday (1978) a identifié sept fonctions sociales du discours oral: aux fonctions personnelle, interactionnelle et heuristique s'ajoutent la fonction instrumentale (ou instruction directe relative à des besoins immédiats), la fonction informative, la fonction régulatoire (consistant à influencer le comportement d'autrui) et la fonction imaginaire (fictionnelle ou narrative). La revue de littérature de Pentjean (1989) indique que les typologies du discours peuvent se fonder sur des critères hétérogènes et varier selon que l'accent est mis sur des disciplines analytiques différentes (psychologie, sociologie, linguistique) ou des branches particulières de la linguistique (sémantique, syntaxe). Les options didactique peuvent également varier selon que la typologie influencée par les recherches en écriture adulte, en écriture adolescente, prépubaire, en lecture, ou par les recherches sur le discours oral. En didactique du français, Bronckart et Chiss (1990) centrent la formation sur les discours narratif, informatif, argumentatif et poétique. Le ministère de l'éducation du Québec propose de travailler sur les discours informatif, expressif, incitatif, poétique et ludique. Cette typologie, présentée en introduction du programme de français a été critiquée, remaniée et hiérarchisée par plusieurs auteurs (Valiquette, 1979). Elle a été couramment simplifiée en une liste de quatre fonctions du discours, les fonctions poétique et ludique fusionnant en une catégorie poético-ludique parfois dénommée «narrative» (Talbot, 1987).

La *fonction expressive* du discours est centrée sur l'émetteur. Le discours est alors marqué par l'émotion, le sentiment et l'attitude. Cette fonction se manifeste particulièrement dans l'expression d'opinions. On demande à l'élève, lorsqu'il exerce la fonction expressive du discours, d'identifier les motifs qui sous-tendent ses opinions, en organisant ses raisons afin de les clarifier selon des critères établis par l'enseignante (forme, intonation, vocabulaire, exemples).

La *fonction informative* du discours, si l'on suit le schéma de la communication proposé par Jakobson (1963), est centrée sur le référent. Cette fonction est référentielle, c'est dire qu'elle doit représenter adéquatement les faits et observations, sans jugement ni interprétation. L'évaluation peut porter sur la neutralité et sur l'objectivité du rapport verbal, sur l'énoncé clair de l'objet et de son contexte, sur la pertinence et sur le détail des informations, sur leur véracité. Par exemple, l'espace et le temps de l'information doivent être adéquatement reconstitués.

La *fonction incitative* du discours est centrée sur l'interlocuteur: elle vise à le persuader d'agir ou de penser dans la direction souhaitée par le locuteur. Cette fonction du discours est caractérisée par le but de convaincre l'auditeur et de l'influencer. En accord avec la pragmatique des actes de parole, on évoquera ici la dimension illocutoire du discours (Austin, 1970; Searle, 1972). L'élève fera usage d'arguments qu'il devra adapter à la situation discursive. L'argumentation devra être organisée et plausible, comprendre des justifications et des exemples. L'écoute et l'intégration des arguments d'autrui seront aussi importantes que la qualité des répliques et la réfutation.

La *fonction indico-poétique* est centrée sur la forme du discours (le code) au sens où le jeu stylistique importe ainsi que l'euphonie (par exemple dans une comptine). De plus, cette fonction du discours porte à exploiter l'imaginaire et la production de fictions. De cette façon, on peut admettre de faire entrer la poétique du récit et la narration dans cette fonction du discours. L'évaluation porte alors sur la caractérisation des personnages, la mise en situation, le développement de l'intrigue, la logique temporelle, l'emphase et la progression, les effets stylistiques.

Les quatre fonctions du discours qui viennent d'être présentées sont essentielles à la planification d'activités orales équilibrées. Elles constituent un mode de traitement de la diversité des thèmes, opérations et actions qui appartiennent à la panoplie des enseignants. En combinant les organisateurs didactiques avec les fonctions du discours et les autres domaines de tâches (lecture, écrit, techniques de base), une stagiaire doit être capable d'inventer une grande variété d'activités créatrices adaptées à chaque degré du cursus scolaire, en maternelle comme au primaire.

ÉLABORER UN SCRIPT D'INTERVENTION

Quand une enseignante a choisi un thème et qu'elle l'a inscrit dans une action d'ensemble qui intègre plusieurs opérations, quand elle a déterminé les fonctions du discours et leur rotation afin de traiter le thème selon plusieurs perspectives (des

exemples en seront donnés dans la troisième partie de ce livre), il lui reste à élaborer des consignes appropriées. Les consignes sont en rapport avec les critères d'évaluation, elles peuvent être rédigées sous forme de fiches, d'affiches, d'une carte de concepts, ou sous la forme d'un script d'intervention (une forme n'exclut pas les autres). Le script d'intervention permet à l'enfant *de retenir* les étapes ou composantes de la tâche, *ou* les stratégies à mettre en œuvre (McKeachie *et al.*, 1988). Un exemple détaillé de script d'intervention est donné dans Tochon (1990b). Le script indique un ou des parcours possibles pour engager le processus d'apprentissage prescrit. Il est particulièrement utile quand il s'agit d'organiser des groupes coopératifs. Par exemple, quand les enfants sont répartis par groupes de quatre, le script peut indiquer les stratégies d'alternance de tâches que les enfants vont mettre en place entre eux (figure 2).

Le script peut alors indiquer, pour une classe de vingt-quatre enfants, les interactions à organiser 1) entre les enfants A-B et C-D; puis 2) entre les enfants A-C et B-D; 3) entre les enfants B-C et A-D après une phase d'entraînement en solo; 4) entre les enfants A_1-A_2-A_3-A_4-A_5-A_6 de tous les groupes; etc. Cette forme de planification permet de combiner des stratégies de gestion de classe avec l'organisation des contenus (Cazden, 1986) et, éventuellement, la répartition des fonctions du discours par atelier.

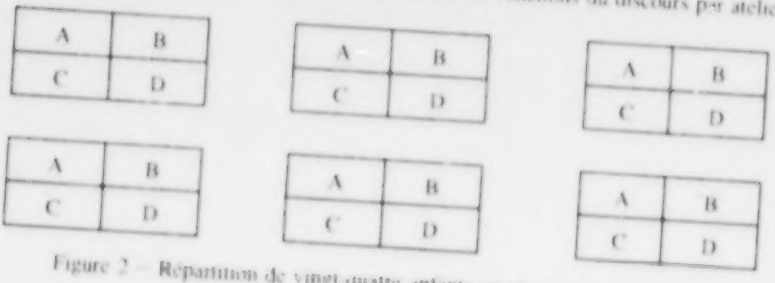

Figure 2 — Répartition de vingt-quatre enfants en six groupes coopératifs.

TABLES DE PLANIFICATION

La répartition des tâches proposée dans un script d'intervention peut concerner une unité didactique d'une demi-journée, mais elle peut aussi s'étaler dans le temps et concerner les stratégies d'alternance régulières que les élèves exerceront pendant plusieurs mois.

Par exemple, Vincent utilise le tableau de programmation *Écrito* (éd. Modulo). Il a réussi à convaincre son directeur d'école d'en acheter deux pour sa classe de maternelle. Le tableau est en tissu et il répartit en cinq colonnes les jours de la semaine et en rangs les noms des élèves, qui sont inscrits sur des fiches que l'on insère sur les ouvertures prévues dans les plis du tissu rouge. Chaque jour, les élèves doivent passer à un atelier. Cinq ateliers sont répartis dans la classe, par exemple jeu, peinture, céramique, coin lecture, timbres (étampes et philatélie). Quand un enfant a terminé son

atelier du jour. Vincent glisse la fiche correspondante dans le tableau de programmation. Ainsi, Vincent sait toujours ce qu'ont fait les enfants et les enfants savent où ils en sont.

Nathalie prévoit plusieurs activités orales simultanées dans une classe à deux niveaux (3-4). Elle travaille à la campagne et attache beaucoup d'importance à sa nouvelle profession. Nathalie a appris à s'organiser pour ne pas être dépassée par les événements. Les exercices par lesquels doivent passer les enfants ont été numérotés sur une feuille cartonnée, de couleur, pour chaque enfant. Sur cette fiche figure le nom de l'enfant; la couleur de la fiche indique l'atelier. Les numéros des exercices sont écrits en gros chiffres, en quatre rangs de cinq chiffres, de un à vingt. Nathalie pose une étampe à l'encre de couleur sur le numéro de l'exercice. Elle a pour cela différents tampons en caoutchouc avec des petits dessins: un clown, un visage à sourire, une fleur. Les enfants adorent ça. Chaque couleur et chaque tampon a sa signification. Ainsi, Nathalie sait toujours où elle en est et les enfants peuvent comparer entre eux leurs résultats: «Tu vois, moi, j'ai déjà huit clowns! Il faut que je commence les fleurs.»

Paliers d'approfondissement dans l'apprentissage oral

Les organisateurs didactiques s'appliquent aux quatre domaines de tâches de la langue; ils peuvent intégrer les fonctions du discours et répondre à un découpage temporel programmable sur une table de planification. Cette table peut être associée à des fiches de travail établies en termes de critères d'accomplissement. Ainsi, la planification est multiple; elle s'adapte à la variabilité des événements de la classe et correspond étroitement aux modes d'évaluation mis en place.

Pour que cet édifice soit vraiment fonctionnel, il faut qu'il s'insère dans une démarche d'ensemble. La démarche comprend des paliers d'approfondissement. Il y a plusieurs façons d'envisager l'approfondissement des concepts abordés à l'oral pendant une leçon. Une façon que recommande Michel Pagé (1979) est de respecter les paliers suivants: instruction, démonstration, expérimentation. À la suite de ces trois phases, il est possible d'envisager une phase d'objectivation, puis un réinvestissement.

L'*instruction* consiste à donner aux enfants des consignes précises sur la tâche à accomplir. La phase d'instruction s'appuie sur une mise en situation dans laquelle l'enseignant ou l'enseignante fait le lien entre les connaissances nouvelles et les connaissances antérieurement abordées. À partir des instructions dispensées, les enfants devraient savoir qui va faire quoi et comment.

Il est bon de faire suivre l'instruction d'une phase de *démonstration*. Comme le suggère le quatrième chapitre, la démonstration peut être faite par l'enseignante elle-même — dans ce cas, l'enseignante sert de modèle — ou par un élève qui applique les consignes données dans la phase d'instruction. L'élève fait alors l'expérience qui correspond aux instructions, mais pour les autres élèves, il s'agit d'une démonstration. La phase de démonstration permet de vérifier que les enfants ont compris les consignes.

Quand la démonstration de l'expérience indiquée dans la phase d'instruction a été faite, les enfants peuvent à leur tour passer à une phase d'*expérimentation*. Que ce soit par petits groupes ou chacun à son tour, ils vont faire l'expérience prévue dans l'unité didactique. À l'oral, cette expérience peut être très simple, dans les petits degrés. Un petit garçon trace le plan d'une maison que lui dicte une petite fille. Cette expérience sert de démonstration pour les autres enfants du groupe qui s'exercent à leur tour en suivant les consignes.

Après les phases d'instruction, de démonstration et d'expérimentation, qui constituent trois paliers d'approfondissement d'une unité didactique à l'oral, il est bon d'organiser une phase d'*objectivation*. L'objectivation est un terme qui désigne l'activité réflexive (ou *métacognitive*) de l'enfant quand il examine comment il apprend à apprendre. Pour favoriser la métacognition, c'est-à-dire la connaissance et le contrôle de sa propre manière de connaître, l'enseignante organise, à l'aide de questions bien préparées, une réflexion individuelle ou collective sur les aspects marquants de l'apprentissage qui vient de se faire. Cette phase d'objectivation a souvent, si elle est bien menée, un effet bénéfique sur la rétention de la matière et sur l'approfondissement des connaissances.

L'objectivation établit des ponts entre les domaines abordés et elle permet ainsi de transférer des compétences d'une partie du programme à une autre. Elle fonde aussi le réinvestissement que l'on peut faire d'une habileté dans un autre secteur d'apprentissage, à propos duquel il va falloir donner de nouvelles instructions.

Les cycles d'instructions, de démonstrations et d'expérimentations vont en s'approfondissant au fur et à mesure des objectivations qui suscitent à chaque fois de nouveaux réinvestissements, jusqu'à intégrer les connaissances les unes aux autres comme une série de poupées gigognes. À cet égard, la redondance est un élément clef d'un apprentissage bien pensé. Il vaut mieux prévoir dix phases de cinq minutes sur une matière qu'une seule phase de cinquante minutes.

EN BREF

Les éléments qui ont été survolés dans ce chapitre méritent chacun une attention soutenue, d'autres lectures, et une expérience pratique. Il est recommandé de lire avec un surligneur et un bloc note les pages introductives du programme de français. Chaque stagiaire peut s'exercer à relever dans le curriculum des objectifs susceptibles d'être reliés par un thème, par un opérateur commun ou par une action d'ensemble. Les organisateurs thématiques, instrumentaux et expérientiels peuvent s'enchâsser.

Nous avons illustré, dans un article de la *Revue des sciences de l'éducation* (Tochon, 1990d), un moyen d'utiliser les organisateurs cognitifs dans la didactique stratégique du français. En matière d'oral, l'ouvrage de Doutreloux (1983) *Prise en charge et évaluation de l'oral au primaire* apportera des compléments importants. Il est bon de s'appuyer sur un abondant matériel illustré. Par exemple, il est recommandé

d'exploiter le *Dictionnaire thématique visuel* de Corbeil (1986). Comme on a souvent tendance à négliger l'écoute, le manuel de Tarrab (1983) fournit des idées d'activités. Si l'on souhaite établir un lien entre l'oral, la lecture et l'écrit en passant par l'image tout en intégrant la technique de la langue, Farid (1989) propose une pédagogie de la bande dessinée par l'exemple. D'autres références bibliographiques sont données en fin d'ouvrage.

Dans ce chapitre, nous avons voulu rassembler quelques moyens qui permettent d'organiser une planification souple et variée. Nous nous gardons d'être dogmatique dans ce domaine. Nous pensons qu'il n'y a pas qu'une méthode et nous savons que, quelle que soit l'approche adoptée, les enseignants devront la façonner en accord avec leur contexte. À l'aide des informations fournies dans ce chapitre, il devrait être possible pour une jeune enseignante d'expérimenter des approches innovatrices avec plaisir et de choisir celles qui lui conviennent. Certes, les approches vont varier en cours d'année. On n'organise pas non plus sa classe le lundi matin comme on le fait pour le vendredi après-midi. Puis les classes ne se ressemblent pas. Mais si l'enseignement se préparait comme sur du papier millimétré, il ne déclencherait peut-être pas autant d'enthousiasme ni de créativité.

TROISIÈME CHAPITRE

ÉVALUER L'ORAL

François V. Tochon
Manon Cameron

Nous présentons dans ce troisième chapitre une réflexion sur les modalités de l'évaluation pédagogique. Nous adoptons une position nuancée quant aux possibilités et aux limites de l'évaluation relative aux activités orales. Certes, il existe des instruments d'évaluation; nous l'avons vu au chapitre précédent, ils reposent le plus souvent sur la définition de critères de tâche. La référence critérielle est plus courante, de nos jours, à l'école primaire tout au moins, que la référence normative. La référence normative consiste à comparer les individus entre eux. On donne alors une note à l'élève en rapport aux résultats des autres élèves. Nous présentons les avantages et les défauts d'une telle optique et nous illustrons les approches reconnues en évaluation pédagogique. Toutefois, il ne faudrait pas prendre l'évaluation comme un but en soi. L'évaluation est au service de la didactique et non le contraire. L'évaluation ne doit pas prendre une place telle que l'enseignant, obnubilé par les grilles critérielles, oublie d'enseigner la matière. Les enfants peuvent se lasser même des évaluations formatives qui, si elles sont instaurées en routine, peuvent donner une impression répétitive et ennuyeuse. Ainsi, c'est le dynamisme et l'à-propos de l'enseignant qui compient avant tout. Certains enfants ont peur de l'évaluation. Nous abordons le cas des timides en deuxième partie de ce livre. Nous explorons en fin de chapitre, avec Manon Cameron, les perceptions et les attitudes de quelques enseignants quant aux difficultés de l'évaluation dans la pratique quotidienne.

ÉVALUATION FORMATIVE OU SOMMATIVE ?

Il ne s'agit pas ici d'initier les lecteurs aux détails des théories et des pratiques de l'évaluation. Il s'agit plutôt de réfléchir aux concepts clefs en ce domaine et d'indiquer les problèmes qui se posent lorsqu'il y a lieu d'évaluer l'oral. Des informations complémentaires sont fournies dans des ouvrages de synthèse comme le livre d'Abernot (1988), ceux de Cardinet (1986) ou de Scallon (1988) qui permettent d'approfondir la réflexion sur les limites de l'évaluation-jugement et de la mesure à des fins décisionnelles. Enfin, l'ouvrage de Morissette (1984) donne les règles de confection d'examens objectifs et subjectifs en suggérant des moyens d'évaluer les objectifs affectifs et les attitudes. Dans tous ces domaines, des réserves et des précautions s'imposent, car l'évaluation peut devenir un instrument de coercition plutôt qu'un élément libérateur des apprentissages. Dans un cadre éducatif, l'évaluation devrait avant tout servir de *référence* pour le déroulement des processus d'enseignement et d'apprentissage. L'évaluation de produits (en fin de parcours pédagogique) peut elle-même fonder les choix relatifs à des processus subséquents. Un *produit* marque un point d'arrivée dans la construction du savoir: par exemple, la présentation d'un sketch devant la classe peut être considérée comme le produit d'un processus d'entraînement consécutif à une semaine de collaboration intermittente en petits groupes.

Tableau 4 — Types d'évaluations

fonction	centrée sur	à référence
sommative	le produit d'apprentissage-enseignement	normative ou critérielle
formative	le processus d'enseignement-apprentissage	critérielle

Les concepts de processus et de produit sont essentiels dans la logique de l'évaluation pédagogique (voir tableau 4). L'évaluation *formative* a un but de formation en cours de *processus*; l'évaluation *sommative* a pour but d'évaluer le *produit* d'un ou d'une série d'apprentissages. L'évaluation formative permet de remédier aux défauts de parcours et d'adapter l'intervention de l'enseignant au cheminement des élèves. Ainsi, l'évaluation *formative* est surtout une évaluation de processus. En revanche, l'évaluation *sommative* se situe en général à la fin d'une phase d'enseignement; elle peut avoir une fonction de sélection. Elle correspond en général au passage à une nouvelle phase d'enseignement. Cependant, chacun connaît un enseignant ou une enseignante qui a soudain décidé, après le test final d'une phase d'enseignement, sommatif, de revoir la matière et d'en reprendre certains éléments à cause des mécompréhensions des enfants révélées par ce test. Dans ce cas, en principe peu fréquent, l'enseignant donne une valeur formative à une évaluation dont le but initial était de faire la somme des apprentissages. Si l'on s'accorde à la théorie de l'évaluation, de tels cas devraient être plutôt rares. Si l'enseignant a pu vérifier l'apprentissage des élèves en cours de processus, par des évaluations formatives intermédiaires, il ne devrait pas y avoir lieu de revenir en arrière en fin de parcours. Le monde réel de la classe n'est pas simple. Il est possible d'isoler quelques variables utiles à l'aide de critères sur lesquels appuyer son évaluation formative, mais que d'autres variables entrent en ligne de compte, comme l'absence de motivation, et fassent échouer l'échafaudage préétabli par l'enseignant pour évaluer le bon fonctionnement de son cours.

On est ainsi amené à relativiser la distinction entre évaluation formative et évaluation sommative. Une évaluation de fin de période, sommative, portera peut-être sur un objectif terminal pour cette période, mais sur lequel s'appuie le travail de la période suivante au point qu'il puisse être considéré comme un objectif intermédiaire pour ce qui suit. Son évaluation sommative donnera alors des indications précieuses à l'enseignant sur les éléments non assimilés qui lui permettront d'orienter le processus de la période à venir. Un test sommatif permet d'établir un bilan des acquis, mais il peut ne pas être dépourvu de rétroaction, d'interactions constructives, ni de réinvestissements ultérieurs.

Il y a une décennie, quand un formateur constatait qu'un enseignant mélangeait les fonctions de l'évaluation dans sa classe, il posait que cet enseignant n'appliquait pas bien les règles de l'évaluation et qu'il avait besoin d'un recyclage ou, tout au moins, d'un complément de formation. Actuellement, on se rend compte que les outils descriptifs théoriques ne sont pas toujours adéquats dans tous les cas. Certains événements ne se laissent pas circonscrire par la théorie. Si l'on opte pour une théorie prescriptive, on entre dans une logique applicationniste de la formation: les enseignants doivent alors appliquer ce que d'autres ont pensé pour eux. Ce n'est certes pas là une orientation de formation qui prédispose à l'autonomie du corps enseignant ni à l'édification de savoirs professionnels contextualisés.

Types d'évaluations formatives

Ces aspects de la réflexion sur le rôle de la théorie en pratique sont importants parce qu'ils portent précisément sur l'usage que l'on pourra faire en classe des concepts de l'évaluation pédagogique. La théorie est issue d'un dialogue entre les théoriciens, souvent mené à partir des résultats de recherches. Voici un exemple d'un tel dialogue. On considère généralement que l'évaluation formative peut revêtir deux aspects: elle peut être rétroactive (le feed-back entraîne un retour sur la matière) ou interactive (le feed-back est immédiat). Le tableau 5 indique les modes de régulation et les moyens sur lesquels s'appuient ces deux types d'évaluations formatives.

Tableau 5 — Types d'évaluations formatives

processus	régulation	moyens
interactif	immédiate (en cours d'interaction)	conversation, observation ou instrument
rétroactif	différée (implique un retour sur la matière)	conversation, observation ou instrument

Les deux types de l'évaluation formative peuvent être, sont instrumentés, sont non instrumentés: une grille de critères d'évaluation est un instrument au même titre qu'un test ou un examen. On peut organiser des interactions ou des rétroactions formatives à l'aide d'instruments ou de façon empirique, sans appui écrit. Mais ces distinctions ont des limites. Qu'en est-il de l'enseignant qui a mémorisé sa grille de critères à l'oral? Son évaluation est-elle instrumentée ou non? Toute tentative de mettre le réel en catégories rationnelles est limitée, aussi n'est-il pas forcément avisé d'amener les étudiants à appliquer, de façon déductive, ces catégories pour tester leur application dans des examens. On tendrait actuellement à préférer une approche inductive et réflexive de l'évaluation à partir de cas concrets vécus, pour vérifier en quoi les catégories

descriptives de l'évaluation peuvent avoir une utilité pour structurer l'action pédagogique et la réflexion didactique.

Jean Cardinet (1988) mentionne l'attrait et les dangers de la catégorisation. La catégorisation est un processus simplificateur qui permet de traiter l'infime variété d'informations que transmettent les sens. Elle permet d'identifier les objets en les rapportant à des classes (p. 9). Mais la catégorisation pose problème dès qu'on veut s'en servir pour expliquer la réalité. La douance n'explique pas la réussite scolaire; elle est définie par la réussite scolaire. L'explication scientifique ne découle pas de la catégorisation, mais de la découverte de liens conceptuels entre catégories de sens. Dans ce processus de découverte, la réflexion joue un rôle important. Ainsi, les outils conceptuels de la théorie doivent être compris comme des moyens de réfléchir sur la pratique. Certains formateurs ont le sentiment qu'à force d'avoir donné des recettes toutes faites aux enseignants, on les a privés du droit de réfléchir. En effet, il n'existe pas de méthode directement applicable en classe; n'existent que des concepts que l'enseignant comprend en référence à son contexte vécu. Si les liens entre le vécu et les concepts sont faibles, alors les concepts ne sont pas vraiment compris. Ainsi, ce que l'enseignant vit dans sa classe n'est pas éloigné de la réalité de la formation. La réalité de l'enseignement et la réalité de la formation sont en construction collaborative.

L'évaluation pédagogique peut être considérée comme une réalité construite. Ce cadre conceptuel structural correspond bien à une vision de l'évaluation qui privilégie la catégorisation réflexive des phénomènes de la classe. Nous ne disons pas qu'il s'agit là de la seule façon de concevoir l'évaluation, mais que cette façon de représenter l'information est rassurante pour de jeunes enseignants. Dans cette optique, l'évaluation correspond à un cadre de réflexion structurant. On trouvera chez Ouellette (1988) un approfondissement de cette réflexion, dans un cadre communicatif. Les structures qui soutiennent la réflexion évaluative en éducation ont longtemps reposé sur la recherche expérimentale. L'expérimentation portant à comparer des groupes qui obéissent à des trajectoires d'apprentissage diversifiées menant aux mêmes objectifs. Cependant, on s'est aperçu que les événements de la salle de classe répondent rarement à des schémas simples. Aussi il a fallu tenir compte des exceptions dans l'élaboration des modèles d'évaluation. Le risque évident, c'est que si l'on tient compte d'un trop grand nombre d'exceptions, de nouvelles règles apparaissent et le modèle change. Nous sommes en plein milieu d'un tel processus dans la théorisation de l'évaluation pédagogique. Par exemple, on s'est aperçu que les enseignants utilisent spontanément certaines formes d'évaluation à la limite du formatif et du sommatif. En d'autres termes, l'évaluation d'un produit final peut servir à réinvestir ensuite les mêmes habiletés avec d'autres connaissances, ou les mêmes connaissances avec d'autres habiletés. Une théoricienne a proposé alors de complexifier le modèle de l'évaluation formative. Elle a énoncé qu'à côté des évaluations formatives rétroactive et interactive, il y aurait une évaluation formative *proactive* qui permettrait à l'enseignant de reprendre les mêmes choses d'une autre manière, en vue d'un approfondissement (Allal, 1988). Mais cette complexité supplémentaire du modèle d'évaluation ne semble pas avoir rencontré l'adhésion de la communauté scientifique. Les théories se constituent ainsi selon des consensus qui émergent d'un constant dialogue. Pour l'évaluation proactive, on préfère

parler de réinvestissement. En fait, le réinvestissement en vue d'un transfert s'intègre naturellement à l'action de l'enseignant.

Parler de réinvestissement revient à placer l'accent sur la didactique plutôt que l'évaluation. Ainsi, l'évaluation n'est jamais un but en tant que tel: elle sert à d'autres fins, elle est un outil au service de l'enseignant. Ce point essentiel motive un mouvement d'intégration de l'évaluation en didactique (Bain, 1987). En lisant plus loin dans ce chapitre les extraits d'entretiens avec des enseignants expérimentés, on pourra percevoir la nécessité de cette intégration. Si, en planifiant ses leçons, on procède à partir d'une logique exclusive d'évaluation, on risque d'établir des règles de fonctionnement artificielles et difficilement applicables. En fait, l'évaluation se greffe aux contenus (connaissances et habiletés). Son organisation dépend étroitement de l'organisation générale de la classe, didactique et pédagogique. Les éléments que nous allons fournir ci-après peuvent avoir une utilité tant en évaluation formative qu'en évaluation sommative. Ils se fondent sur la critériation des tâches à l'oral et s'intègrent à la planification du contenu.

Les critères de tâches à l'oral

La spécification des objectifs sur lesquels s'articule l'évaluation ne peut pas être séparée des contenus propres à la matière de cours. Le chapitre précédent a indiqué qu'il est possible d'envisager la planification des leçons en termes des processus conceptuels qui organisent la matière (organisateurs de compétences) ou en termes des produits de l'apprentissage (objectifs de performance). Ces deux modes de planification de l'enseignement-apprentissage sont complémentaires et répondent à des fonctions différentes. La fonction des objectifs est de permettre l'évaluation.

L'objectif d'évaluation est l'énoncé d'une action significative qui permet de distinguer l'apprentissage du non-apprentissage. Il sert de différenciateur dans l'établissement de standards d'évaluation. La nature différentielle de l'objectif peut varier d'une tâche à l'autre. Par exemple, si une enseignante a planifié de vérifier chez ses élèves qu'ils prononcent bien les alternances de consonnes t/d, p/b, q/g, f/v, le différenciateur de cet ensemble d'apprentissages phonologiques est l'alternance consonantique sourde et sonore. Lorsqu'on prononce ces consonnes, la position de la langue dans la bouche est chaque fois la même, mais le son varie. L'objectif peut s'énoncer comme suit: *Distinguer les consonnes sourdes des consonnes sonores*. L'objectif une fois défini, l'enseignante peut organiser des activités qui concourent au développement et à l'évaluation de la différenciation entre consonnes sourdes et consonnes sonores. Elle peut utiliser par exemple des comptines ou des proverbes qui présentent des alternances systématiques. Afin d'évaluer les enfants, l'enseignante met en place une systématique; le but de la systématique n'est autre que la réflexion: la réflexion permet d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Ainsi, l'enseignante va déterminer les conditions de l'évaluation, même si celle-ci est empirique et spontanée. Par exemple, elle décide de vérifier la sonorité des consonnes dans des conditions naturelles de conversation. La condition d'évaluation s'énonce alors à la suite de l'objectif: «*Distinguer les consonnes*

sourdes et sonores au cours de conversations spontanées». Le critère établit alors un standard. Comme l'enseignante peut penser à juste titre que l'acquisition de l'alternance consonantique sourde/sonore est essentielle pour tous les enfants, faute de quoi ils risquent de garder un défaut de prononciation à vie, elle peut fixer le standard maximal: elle reprendra les enfants individuellement en évaluation formative tant qu'ils n'auront pas atteint l'objectif. Elle estime alors que, lors d'observations informelles, la différence phonologique doit être présente dans dix cas sur dix. Le critère de réussite est dix sur dix. Dans d'autres cas, la barre est placée moins haute.

STANDARD ET NORME DANS LA CRITÉRIATION

Poser un standard dans l'acquisition d'un objectif revient à établir une norme de passation. La norme de passation indique qu'il est possible de passer à un autre objectif. Il serait faux de penser qu'une approche critérielle s'affranchit de toute norme. Établir des standards à l'aide de critères de tâche est une manière de normaliser les apprentissages, c'est-à-dire de les rendre comparables à d'autres apprentissages ou aux apprentissages d'autres enfants. Ainsi, la distinction entre référence critérielle et référence normative en évaluation est relative au point de vue adopté: dans le premier cas, les critères sont explicites et la référence au groupe sur lequel s'appliquent les critères est implicite; dans le second cas, la référence au groupe sert explicitement de norme, mais les critères, bien qu'ils soient implicites, gardent une valeur dans l'élaboration du test. L'explicitation d'une référence implique son aspect complémentaire. En fait, on peut difficilement faire totalement abstraction du groupe d'enfants sur lequel porte l'évaluation quand on élabore des critères de tâche; de même, on voit mal comment une enseignante pourrait élaborer un test sommatif à référence normative sans que les matières testées reposent sur des critères d'acquisition, mêmes implicites.

En prescrivant les règles de l'évaluation pédagogique, les auteurs codifient des pratiques. La codification du savoir est fondée sur des opérations de catégorisation: le choix des catégories de l'action permet d'identifier celle-ci dans sa relation à d'autres actions. Cependant, en pratique, il faut reconnaître que tout effort de catégorisation rencontre de multiples exceptions et cas intermédiaires. Pour cette raison, l'enseignant doit vite abandonner l'idée qu'il serait possible d'observer des catégories pures de comportements. Les comportements s'insèrent dans des situations qui les expliquent; il n'est pas facile de distinguer les actions de leur contexte d'expression. Aussi, plutôt que de correspondre à l'application autoréférente de règles systématiques de catégorisation, l'évaluation peut être considérée comme une réflexion comparative entre des catégories significatives pour l'apprentissage et des situations développementales qui révèlent des aspects partiels des catégories de pertinence (Ouellette, 1988). L'objet de l'évaluation pédagogique est dans le dialogue formatif, la part administrative du processus étant comme toute extrinsèque au processus d'apprentissage.

Évaluer l'apprentissage correspond ainsi à associer des catégories significatives à des éléments qui permettent de différencier les apprentissages en un dialogue formatif (le dialogue de formation ne s'interrompt pas à l'évaluation sommative). Dans ce pro-

cessus, l'enseignant définit l'action et précise les éléments différenciateurs significatifs de la tâche à évaluer. Il est possible que la tâche à évaluer puisse être transposée en seuils chiffrables selon une progression: l'enfant a réussi à parler seul pendant une minute, ou deux, ou trois minutes. L'unité de temps sert alors de critère d'évaluation. Mais souvent, et tout particulièrement à l'oral, les critères sont assez subjectifs et requièrent une différenciation entre catégories nominales. Comment ordonner numériquement des catégories nominales? Les statisticiens appliquent à ce type de problème des solutions sophistiquées, une transformation logarithmique ou indexation sémantique de fréquences. Dans la salle de classe, le problème se résout souvent par l'élaboration de petites échelles à cinq ou à sept points dont chaque point correspond à un critère de tâche. On en trouvera des exemples dans le fascicule intitulé *Instruments pour l'évaluation formative des apprentissages en français langue maternelle* du ministère de l'Éducation (MEQ 16-7213 et 16-7218), dans le fascicule de Talbot (1987) ou dans les volumes de Peretti (1984).

Des moyens éclectiques

L'élaboration d'une grille d'observation dotée de quelques critères permet de s'entraîner à l'observation. Cette observation en classe se déroule souvent lors d'activités spontanées qui impliquent une communication naturelle. La même grille peut servir dans la phase formative de l'évaluation et lors de l'évaluation sommative.

Un autre moyen, à la limite des références normative et critérielle, est de fixer les éléments d'observation par enregistrement (audio ou vidéo), puis de comparer les enregistrements entre eux pour les répartir en neuf blocs standards sur la base de critères préétablis. Les critères d'évaluation peuvent être mis sur le papier et, pour chacun d'eux successivement, l'enseignant répartit les cassettes enregistrées en trois paquets: faible, moyen, très bon. Puis, reprenant séparément chacun des trois paquets, l'enseignant répartit à nouveau pour chaque tas les moins bons, les moyens et les meilleurs, afin d'obtenir neuf tas de cassettes. Cet exercice peut être ensuite appliqué à partir de critères différents. Comme cette forme d'évaluation, inspirée de la technique du Q-sort, présente des biais, il est recommandé de l'appliquer deux fois avec un intervalle de quelques jours et d'établir les scores moyens. On peut également demander à une collègue de valider son évaluation en refaisant l'opération. Il s'agit là d'une évaluation fondée sur des critères préétablis et qui répartit les scores selon des stanines (*standard nine*) pour obtenir une dispersion optimale. C'est un cas de référence hybride, qui indique une fois de plus les limites d'une catégorisation théorique.

Cette technique est simple et demande un temps minime d'application. En effet, l'enseignant n'a pas à écouter toute la cassette pour apprécier le travail des élèves. Quelques dizaines de secondes ici et là permettent de se faire une idée précise pour un critère à trois niveaux. La valeur de cette technique est essentiellement formative. En effet, elle permet de demander à l'enfant ou au groupe d'enfants de refaire la tâche jusqu'à amélioration optimale. Dans l'idée d'une intégration de l'oral à la lecture, par exemple, cette technique peut être très utile. En général, sans cette technique, l'en-

seignant ne peut se permettre de suivre le progrès de chaque enfant en lecture orale. Certains rapports suggèrent que les enfants ne lisent chacun en classe à haute voix que vingt-cinq minutes en moyenne sur une année. Comment alors peuvent-ils développer cette habileté ? Comme l'aptitude en lecture semble corrélée avec l'aptitude à écrire, on découvre que le travail en lecture orale peut être fondamental pour réduire l'échec scolaire. La plupart des enfants peuvent disposer d'un enregistreur à cassette. Si l'enseignant demande aux enfants d'enregistrer dix minutes puis quinze puis trente minutes de lecture orale par semaine, il pourra évaluer leurs progrès avec réalisme et mieux les critérier sur une longue période. Les enfants développeront cette habileté comme ils n'en avaient jamais eu l'occasion avant.

On en est revenu aujourd'hui des approches psychométriques en évaluation pédagogique (Parisot, 1987). L'évaluation est qualifiée de pédagogique quand elle établit un rapport humain avec la réalité de l'enfant. Elle permet de négocier des attentes et de poursuivre des buts réfléchis en commun. Des techniques peuvent s'avérer utiles et pratiques, mais il faut se souvenir qu'elles ont un but de réflexion sur l'apprentissage et de perfectionnement de l'enseignement. Quand l'enfant a la possibilité et le temps de se perfectionner dans une tâche sur laquelle il reçoit un retour d'information régulier qui témoigne de l'attention et de l'affection que l'enseignant lui porte, il apprend alors certainement dans des conditions favorables à son épanouissement. On a longtemps confondu satisfaction et laxisme. Le fait d'établir des critères de tâche et de permettre à l'enfant de se situer en tâchant d'atteindre à une certaine objectivité ne peut être en soi considéré comme un obstacle à l'épanouissement.

OBJECTIVATION ET CONNAISSANCE DES RÈGLES

Des pratiques idéalisées ont été répandues pendant deux décennies dans le but d'égaliser les chances de réussite. Ces pratiques, centrées sur la communication — comme si la communication pouvait résoudre tout problème — ont amené à négliger les activités de structuration dont semblent précisément avoir besoin les enfants les plus démunis. Certaines enquêtes suggèrent que les pédagogies dites ouvertes profitent le mieux aux enfants déjà dotés de bonnes capacités de structuration et d'un lexique élaborté en raison de leur milieu familial (Roy, Lafontaine, Boudreau et Viau, 1992). Ces faits sont maintenant connus et portent les autorités scolaires à remettre l'accent sur l'écriture. Toutefois, le retour de balancier des activités de libération aux activités de structuration pourrait faire oublier l'interrelation des habiletés langagières. Les progrès effectués dans l'enseignement de l'oral doivent maintenant contribuer au développement de la lecture et de l'écriture. Dans cette direction, une pratique utile favorisant l'intégration des habiletés est la mise sur pied de contrats pédagogiques (Burguière *et al.*, 1987). Au primaire, les contrats pédagogiques peuvent correspondre à de petits projets dont les enfants négocient les objectifs et les critères. Un contrat peut être individuel ou correspondre à une activité en petit groupe. Le contrat est porté sur une fiche d'auto-évaluation qui peut avoir la couleur représentant le type d'activité choisi (bleu pour la lecture orale, jaune pour la comptine, vert pour la saynète, par exemple). En face des objectifs, qui peuvent être synthétisés sous forme graphique par des

dessins, au préscolaire, il y a la colonne d'auto-évaluation (l'enfant met ses plus et ses moins) et la colonne de l'évaluation de l'enseignant. L'évaluation donne lieu à une objectivation. Les contrats pédagogiques permettent d'unifier les approches de lecture et d'écriture dans un cadre communicatif, oral, sans négliger l'évaluation des techniques de base.

Les recherches de Gagné, Lazure, Ostiguy et Laurencelle (1992) suggèrent que les enseignants ont de la difficulté à planifier des activités de communication et à les évaluer. De plus, ils rencontrent des difficultés notables dans la réalisation de ces activités et dans la phase d'objectivation. L'objectivation, qui porte l'enfant à apprendre à apprendre, correspond au développement d'habiletés métacognitives (connaissance et contrôle de sa propre manière de connaître et d'apprendre). En fait, il s'agit d'une sorte d'évaluation formative interactive. Elle peut être instrumentée. L'enseignant a avantage à y penser à l'avance. Par ses questions et ses conseils, l'enseignant peut aider l'élève à se documenter, à organiser l'information, à mieux saisir les variables déterminantes des situations et la manière dont elles imposent certains usages linguistiques. Comme l'indiquent les auteurs précités, il ne suffit pas de jouer deux saynètes dans lesquelles les marionnettes adoptent des registres de langue différents. Encore faut-il aider les élèves à discerner les caractéristiques des registres de langue et indiquer les normes appropriées à certains types de situation. Comme on le voit, presque inévitablement, l'évaluation fait passer l'enseignant d'un point de vue descriptif à un point de vue *prescriptif* relatif aux normes en vigueur. Même si l'on relativise les normes linguistiques et bien que l'on sache qu'il n'existe pas de registre de langue supérieur aux autres, on doit se rappeler que la méconnaissance des règles sociolinguistiques par l'élève ne peut que le couper de certains milieux et de certaines possibilités sociales. La méconnaissance des normes n'est pas dans l'intérêt de l'enfant.

Pour ces raisons, on ne peut qu'encourager l'enseignant à développer sa propre sensibilité de la langue et à étendre ses connaissances. Des connaissances étendues facilitent l'enseignement en fournissant les moyens de captiver les élèves. Les connaissances donnent confiance dans les tâches d'évaluation. Elles permettent tout à la fois de relativiser les phénomènes de langue et ainsi d'éviter de transmettre des préjugés, une culpabilité ou au contraire une vanité qui n'a pas lieu d'être. La connaissance peut éliminer la peur et contribuer à ouvrir la société aux différences en les respectant. En intégrant sa connaissance dans la relation avec les enfants, l'enseignant peut les amener à mieux saisir les différences, à critérier les variantes, à apprécier la logique des règles qui permettent de stabiliser l'évolution de la langue (Leclerc, 1986). Les règles sont mouvantes et reposent sur un arbitraire, mais elles constituent l'outil de réflexion et de culture dont nous disposons.

ÉVALUER LES ENFANTS QUI ONT DES PROBLÈMES À L'ORAL

Manon Cameron est allée interroger quelques enseignants sur leurs problèmes à l'évaluation. Leurs réponses indiquent combien il est difficile, au préscolaire et au premier cycle du primaire notamment, de dégager les objectifs cognitifs d'objectifs

affectifs comme la mise en confiance de l'enfant. Évaluer un enfant qui a des problèmes en oral n'est pas facile. Une telle évaluation demande beaucoup de doigté. Un enseignant propose d'évaluer l'élève à partir de conversations informelles. Un autre s'est organisé pour concevoir une activité orale avec des marionnettes pour que l'élève puisse participer et qu'il puisse l'évaluer. Une autre façon de faire est de donner un choix de réponse à l'enfant pour qu'il s'habitue à répondre et, à un moment donné, qu'il s'exprime de lui-même. D'après les enseignants interrogés, on peut avoir plusieurs réactions face à l'évaluation, mais on ne peut décider de la façon dont on va évaluer tant qu'on n'a pas l'élève devant soi. Voici quelques anecdotes vécues. Nous nous gardons de les interpréter, le lecteur ou la lectrice se fera son opinion.

Enseignant A. — L'an passé, un élève n'a pas voulu du tout, du tout faire son oral. C'est alors le moment de faire de l'écoute active. Ne jamais la faire avec les autres enfants, c'est toujours seul à seul. Si tu vois que l'enfant ne veut rien savoir, tu retournes à ta place et on en rediscute seul à seul après. L'enfant ne voulait pas, il avait une grande crainte. Il était extrêmement gêné, très mal à l'aise de vouloir parler aux autres enfants. C'est un petit garçon qui n'avait pas d'amis, pas de relations, même la relation avec moi était très distante. C'est lui qui voulait ce rôle-là. Je n'ai pas trouvé de solution.

Enseignant B. — L'enfant ne voulait pas parler, même avec la préparation d'un plan détaillé. J'ai donc organisé un oral avec des marionnettes où lui n'apparaissait pas. C'était la marionnette qui parlait. Il avait à suivre un plan par exemple la marionnette est faire telle chose, etc. Avec la marionnette, derrière la marionnette, il a parlé. Pour moi, ce n'était pas lui qui parlait. Tout le monde avait le même oral à faire, mais pour lui passe le faire et que je puisse l'évaluer, il fallait la marionnette. J'avais modulé cet oral pour tout le monde, en fonction de cet élève, pour qu'il soit capable participer. La deuxième fois, c'était avec un objet, et ensuite je suis revenu à la normale. Il était gêné, mais il a parlé. On dirait que ça l'a débloqué.

Enseignant C. — C'est un enfant qui ne parlait presque pas, qui disait oui - non. Pour le faire parler, je devais toujours lui donner un choix. Par exemple, si je lui demandais : «De quelle couleur est la maison», il ne me répondait pas. Si je lui demandais : «Est-ce que la maison est blanche ou brune?» - (mais je savais qu'elle était brune), là, il me répondait brune. C'était un enfant qui avait des problèmes en oral. Quand on arrivait dans des activités comme ça, il n'était vraiment pas capable. C'était aussi un problème affectif. J'ai réussi car, à la fin de l'année, il parlait. Pas à cent pour cent, mais j'étais plus obligé de donner des choix de réponse. Au début, à chaque retour de lundi - «Bon là, je suis fatigué de ça. Si tu viens à l'école pour ne rien dire, mieux de rester chez vous.» J'en ai assez que tu ne dises jamais un mot». À ce moment-là, il a toujours dit quelques mots, c'était pas long, long, mais des choix de réponse. Petit à petit, il s'est mis à raconter sa fin de semaine un petit peu plus court mais on voyait que de semaine en semaine ça rallongeait un petit peu. Quand même pas l'évaluer de la même façon que les autres, vu son progrès

Enseignant D. — *C'était une petite fille qui ne parlait pas. J'avais demandé, en classe, de faire un petit résumé d'un livre. Mais la petite fille était très gênée: elle ne parlait presque pas, même pour lire tout haut. Ça prenait du temps avant que ça sorte. Alors, elle s'était exercée chez elle toute la soirée apparemment, ça l'avait énervée puis elle avait écrit toutes ses phrases. Elle avait quasiment écrit tout le livre, mais moi je ne savais pas ça. Probablement qu'elle n'avait pas compris ce que je lui avais demandé, ou ça l'énervait trop, puis elle ne se fait pas à sa façon de le dire aux amis, pour que ça sorte spontanément. Alors, elle avait lu pratiquement le livre en avant. Elle n'avait pas eu une belle note sur son bulletin. J'ai eu une menace des parents comme quoi si je n'étais pas capable de montrer les choses aux élèves ils viendraient me montrer quoi faire. Ça été ma pire expérience avec un enfant qui avait des problèmes à s'exprimer. Je n'ai plus jamais demandé de préparation à la maison. J'ai fait des choses simples en classe que j'évaluais de mon mieux.*

Enseignante E. — *Ce n'est pas nécessairement un problème avec l'oral, c'est plutôt un problème de langage (qui se relie à l'oral). Je suis allé évaluer les enfants à la maternelle avec un test utilisé en orthophonie, puis on a sorti les enfants qui avaient le plus de difficulté. Là, j'ai fait passer un test avec des images. L'enfant devait dire le mot, je notais les difficultés qu'il avait. J'ai apporté ça à une orthophoniste, puis on a regardé ça ensemble. On a classé les erreurs par groupes. Puis là, j'ai pris l'erreur qui était la plus évidente comme, admettons, l'enfant qui ne prononce pas ses R (l'enfant va dire voilà au lieu de voilà, vate au lieu de vraies). J'avais un plan de rééducation, vingt minutes une fois par quatre jours. C'est pas beaucoup, mais c'est suffisant pour des enfants de cet âge-là. Sinon, ça aurait été trop. C'était des petits exercices très progressifs. Au début, il faut s'assurer que l'enfant est capable de dire la lettre, ça se peut qu'il n'ait pas tout ce qu'il faut dans sa bouche, dans sa gorge pour pouvoir prononcer la lettre. Par exemple, un enfant qui ne dit pas son R, je lui dis: ça fait quoi une petite auto sur un chemin, ça fait WRR, si j'ai vérifié que l'enfant est capable de dire WRR, là je sais qu'au moins le phonème, il l'a. C'est juste qu'il n'est pas capable de mettre le bon son à la bonne place. C'est déjà moins compliqué parce qu'il est capable de le dire. Après, ce sont des exercices de syllabes. Même s'il ne connaît pas ses lettres, je lui montre des lettres, puis je lui dis par exemple R avec A ça fait RA, R avec I ça fait RI, R avec E ça fait RE. Après ça, c'était toutes sortes de petits jeux. Par exemple, je lui donnais une petite auto, puis on s'était tracé un chemin. Là, je lui disais des phrases avec R. Quand il entendait le mot, il avançait sa petite auto, s'il ne l'entendait pas, il reculait sa petite auto. On faisait des petits jeux comme ça. J'avais vérifié qu'il était capable d'entendre le son, donc il était capable de le reconnaître. C'est vraiment progressif, par étapes. À un moment donné, il en est venu à être capable de le dire. Pas de façon systématique à chaque fois, mais il réussissait à le dire quand même. L'enfant peut s'exercer et être capable de le dire s'il fait l'effort. Mais il a de la difficulté à l'intégrer à son vocabulaire de tous les jours. J'avais avisé les parents que je n'étais pas orthophoniste, que je voulais simplement le faire pratiquer et voir les choses. Ça l'a aidé. J'aime travailler le langage avec l'enfant. Je ne l'évalue pas pour lui donner une note, mais pour trouver ses points faibles et l'aider.*

LES ENSEIGNANTS ET L'ÉVALUATION

Il est intéressant de voir les contrastes qui ressortent des propos des enseignants. Certains ne se sentent pas incommodés par l'évaluation et d'autres n'aiment pas vraiment en faire. Ils souhaiteraient que les élèves soient bons partout et tout le temps, mais ce n'est évidemment pas le cas et ils doivent travailler avec cette réalité.

Enseignant A. — *L'an passé, j'ai donné un 3 à une première de classe, car elle est passée complètement à côté de l'objectif. J'ai fait un retour avec l'enfant. Je lui ai demandé de quel sujet et de quels critères on avait parlé. Elle m'a répondu qu'elle savait qu'elle passait à côté, mais ça lui tentait de parler de ça. Elle a fait un geste volontaire. Que tu sois premier ou première de classe, si tu fais ça à l'examen de fin d'année, tu passes à côté. En revanche, elle peut se reprendre au niveau de la structure de phrase (si elle est bien bâtie, etc.). Si elle a le ton adéquat et de la présence d'esprit, ça aide. La jeune savait qu'elle ne parlait pas du sujet, mais elle voulait parler de ça.*

Je pense que nous avons une bonne façon de procéder. Maintenant, c'est beaucoup plus clair qu'il y a une dizaine d'années. Autrefois, c'était beaucoup moins structuré qu'aujourd'hui. Avant, tu disais à l'enfant : « Tu vas me parler pendant deux minutes de tel sujet », c'était à peu près tout. Aujourd'hui, tu dois me parler de tel aspect du sport, quelles sont les obligations, quelles sont les exigences de ce sport-là ? En étant très clair, très délimité, on amène les enfants à avoir une orientation bien précise. Et l'évaluation est beaucoup plus facile à ce moment-là.

Enseignant B. — *J'avais des craintes au début à formuler mon évaluation, mais je n'en ai plus maintenant. C'était quoi évaluer ? Comment évaluer ? C'était quoi l'oral au juste ? Quand les examens du Ministère ont commencé, qu'on a vraiment eu tous les objectifs, ça s'est structuré. Il y a eu les plans à fournir aux enfants, là, il me semble que je me suis habitué. C'est vrai qu'on travaille mieux comme ça. Je sais quoi observer. Les enfants savent quoi travailler, je sais quoi évaluer. Avec les années, l'expérience y est aussi. En structurant les choses, en définissant tes objectifs au départ, ensuite tu peux évaluer facilement tes objectifs. Avant ça, on avait de l'oral, c'était beau de l'oral, c'était parler, communiquer, mais c'est quoi qui est beau, pas beau, moyen ? Avant, le prof évaluait comme il le pouvait (au pif). Il formait ses critères à lui, ça différait à chaque prof, aucune uniformité. C'était difficile parce que quand tu ne sais pas quoi évaluer, tu n'es pas sûr d'être dans la bonne voie, tu te poses des questions. Le temps que tu te poses des questions, tu n'es pas efficace.*

Après une évaluation négative, si j'ai tendance à me remettre en question ? Non, plus maintenant. Si ce n'est pas bon, c'est peut-être parce que j'ai sauté une étape. Je me pose peut-être une question à savoir comment sont les élèves cette année. Si ça n'a pas marché, je vais exiger les mêmes objectifs mais d'une autre façon. Je ne mets pas mon enseignement en doute, plus maintenant. Dans le temps, on n'avait pas de ligne de conduite, pas d'objectifs précis, il fallait que tu essaies de tout trouver toi-même. Tu doutes lorsque tu vois que l'autre n'enseigne pas de la même manière. Maintenant,

avec les objectifs bien précis, c'est plus sécurisant. Je ne m'inquiète plus de la performance de mon enseignement, je m'inquiète plutôt de mes moyens, je m'interroge sur les moyens et les objectifs intermédiaires. Je me préoccupe de remplir mes objectifs terminaux, mais avec d'autres moyens.

Comme d'habitude, j'examine la situation. Je me demande sur quels objectifs, sur quels faire porter les efforts. Pour les prochains apprentissages, quels exercices je dois faire pour qu'ils soient meilleurs. Il faut toujours objectiver pour aller plus loin. Pas de sentiment d'être correct ou pas correct. Tu aimerais que tout le monde ait toujours 100% partout et tout le temps. Tu sais très bien que c'est pas vu, c'est eux qui travaillent. C'est leur apprentissage. Quand je regarde les résultats en gros, c'est pour voir ce que j'ai à faire pour améliorer ce qu'il y a de plus faible. Si tout était parfait tout le temps, je me dirais que ça ne se peut pas. Impossible que des élèves aient des résultats très bons sur toute la ligne, dans toutes les matières.

Enseignant C. – *Au début, en oral, on avait des vrais examens. Je trouvais que c'était plus structuré qu'aujourd'hui. Mais on n'aime pas ça, noter l'oral. C'est la bête noire à évaluer. C'est parce que c'est vraiment flou, c'est un peu tout le temps, c'est un peu la vie de l'enfant. Ce n'est pas comme les mathématiques, c'est bon ou c'est mal. Il faut vraiment que tu te serves de ta conscience, d'un peu tout ce qui se passe tous les jours. – Il arrive que je me pose des questions. Supposons qu'on ait fait un thème et que ça n'ait pas marché. Est-ce que le thème était assez intéressant pour les enfants ? Est-ce que les enfants étaient assez préparés ? Est-ce qu'ils ont été assez informés ? C'est le genre de questions que je me pose.*

Quand l'évaluation est faite, je me sens soulagé. Je n'aime pas évaluer l'oral. C'est une surcharge. Je trouve que c'est difficile. Faut que tu penses vraiment, faut que tu te creuses les méninges pour évaluer. Tu veux être juste pour chaque enfant. Ce n'est pas comme les maths où tu as la réponse. Ce qui est le plus important, c'est d'arriver à être équitable avec les enfants. C'est très rare que je mette tout bon et c'est très rare que je mette tout mal pour l'oral. Ça va toujours jouer dans « bon moyen, bon faible ». Un enfant a toujours des choses à améliorer dans son langage mais, par contre, il ne peut pas être nul non plus, à moins de cas très particuliers.

Enseignant D. – *Maintenant non, je n'ai pas de craintes. Je trouve ça toujours un peu subjectif. Si les parents contestaient, je serais capable de dire : « Si vous y tenez tant que ça, je peux voir s'il y a tel ou tel point ». Je ne veux pas m'en faire avec cette évaluation-là. J'y vais avec mon jugement, puis je ne recommence pas à évaluer après. Au début, j'en faisais encore moins, j'y accordais moins d'importance, car c'était moins évalué sur le bulletin. C'était des échanges spontanés, j'aimais mieux ça. J'observais peut-être beaucoup plus les enfants qui avaient plus de difficulté. Je récupérais peut-être plus ceux-là pour leur donner de l'aide. Avant, il n'y avait pas de critères en tant que tels, si l'enfant faisait des phrases complètes, s'il articulait assez, s'il prononçait bien, c'était suffisant. Je n'avais pas de crainte, car j'avais formé mes critères à moi. Maintenant, ils sont exigés. (…) Je ne me remets pas en question, je dis que j'ai fait ce que j'ai pu. Je suis bien d'accord que ça se peut que ce ne soit pas une*

façon très juste, mais il faillait que je porte un jugement et je l'ai fait au meilleur de ma connaissance. Je n'ai pas de sentiment d'être juste ou pas juste envers les élèves. Je le fais avec le meilleur de ma connaissance et de mon jugement.

Enseignant F. — *Oui, j'ai peur de me tromper quand je fais une évaluation par rapport à l'enfant. Si tu prends l'exemple du jeune qui ne parlait pas en classe mais qui parlait avec ses amis, je me suis dit : Il est capable de parler, donc force-toi un peu. Mais lui, c'était le contact avec l'adulte son problème, ce n'est pas parce qu'il parlait avec d'autres qu'il allait parler en classe. Au début, j'avais vraiment l'impression qu'il avait des problèmes. Quand je l'ai vu dans la cour d'école avec ses amis, pas qu'il parlait comme toi et moi, je me suis dit : Eh! bien oui! J'avais voulu aller trop vite. J'ai dû développer le facteur relation de confiance. Quand j'ai eu sa confiance, ça a bien été après.*

LES ÉLÈVES ET LES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION

Les enfants comme les enseignants ont une attitude caractérisée face à l'évaluation. D'après les enseignants interrogés, les élèves sont très conscients des résultats qui les attendent. Ils savent, dès le départ, ce sur quoi ils vont être évalués. Mais l'évaluation communiquée aux enfants amène quelquefois de fortes réactions des parents.

Enseignant A. — *Je n'ai jamais remarqué de problème entre l'enfant et moi. Je n'ai pas eu d'enfants qui avaient l'air blessés à cause de l'évaluation, mais si un enfant me le dit, je vais prendre le temps de l'écouter. Il faut que j'essaie de voir où est le problème. On ne peut pas dire que ça amène des problèmes en oral, en écrit, en math. Pour moi, l'oral est une matière comme une autre.*

Enseignant B. — *L'enfant, s'il a une évaluation basse, sait pourquoi. Ce n'est pas moi qui lui ai mis ça pour me venger parce que je ne l'aime pas. C'est que ses objectifs n'étaient pas remplis et ça, il est capable lui-même de le dire. Ils sont très conscients de tout ça et ils l'acceptent. L'enfant sait que la note ne tombe pas du ciel. Celui qui ne sait pas ce qu'il a à faire pour l'avoir : J'ai dit ça, j'ai fait ça comme X voulait, pas j'ai une mauvaise note, oui, il pourrait bien avoir une réaction. Mais en général, il sait très bien ce qu'il a à faire, c'est à lui de le faire.*

Enseignant C. — *Habituellement, les enfants comprennent si on leur conseille des améliorations. Pour avoir vraiment une mauvaise évaluation, il faudrait que l'enfant n'ait pas mis d'effort pour que ce soit épouvantable. Habituellement, ils se tiennent dans la moyenne, à moins de cas spéciaux. Ce qu'on dit souvent d'améliorer, c'est de parler plus fort, d'employer des mots français au lieu d'anglicismes.*

Enseignant D. — *Les enfants, je n'ai jamais remarqué. Les parents réagissent, car c'est grave pour eux d'avoir un trois ou un quatre sur le bulletin, ils ne le prennent pas : 3= passable, 4= ne réussit pas les critères demandés = échec. Pour eux, il y a peut-être un manque d'information, qu'est-ce que c'est l'oral pour eux? –Ma fille a*

parle, elle prononce bien ses mots, elle est capable de dire des phrases. Ils vont peut-être moins extravertis que nous. Pourtant, sur les bulletins, c'est mentionné.

FAVORISER L'EXPRESSION ORALE ET SON ÉVALUATION

Les enseignants ont expliqué à Manon comment faciliter l'oral, soit en faisant faire des travaux collectifs, de petits sketches, des scénarios avec des marionnettes. Il est aussi possible de demander aux élèves de concevoir un bulletin de nouvelles, de mener une enquête sur une émission de télévision. Un enseignant propose des jeux de rôle, d'amener les élèves à décrire une photo. Il y a aussi les pièces de théâtre, les histoires à compléter, les sayntètes. L'humour peut avoir un impact positif en expression orale.

Enseignant A. — *Un élève qui ne sait pas trop quoi dire, je lui demande de passer son tour. Après, on revient sur ce qu'il n'a pas compris dans son plan de travail. Je lui demande quelques mots par écrit pour qu'on puisse élaborer un plan. Je lui donne une deuxième chance. Normalement, ça fonctionne assez bien. Au début de l'année, c'est comme en composition, c'est difficile mais les enfants voient les autres et ça les aide. C'est à force d'en faire que les enfants s'habituent. Ils aiment, en outre, faire des travaux collectifs, ça les rend enthousiastes. On s'assure que les enfants ont bien compris. Les élèves ont la possibilité de pouvoir travailler à la maison avant de se présenter. Ils font souvent des essais devant leurs parents et ensuite ils se présentent. Ils savent ce sur quoi ils vont être évalués, le plan leur est remis avant.*

Enseignant B. — *Des fois, ça va être des petits sketches. Des fois, ça va être un petit scénario avec une marionnette. Des fois, c'est l'actualité, une nouvelle est arrivée dans le coin, qu'ils se renseignent là-dessus. Ou bien, ça va être d'inventer un conte épatant. Tu varies selon ce que tu peux voir, pas toujours «dis-moi ce que tu sais». Tu peux demander une enquête sur des émissions de télévision. Par exemple, quelle émission aimes-tu le plus entre Passe-Partout et les 100 Watts? Qu'est-ce que tu aimes là-dedans? Ça aussi, c'est une enquête. Dire son opinion mais respecter les autres parce que, quand l'autre vient parler puis qu'il change ce que tu aimes dans l'émission, il faut que tu l'acceptes. C'est difficile les enquêtes puis les choses qu'on aime et qu'on n'aime pas. Il y a plusieurs réactions parce qu'il y en a qui voudraient enlever ce que l'autre aime dans l'émission, ça ne fait pas leur affaire. Mais c'est la communication, tu respectes ce que l'autre dit, tu écoutes. Savoir écouter ce que l'autre dit aussi, ce n'est pas juste à toi de t'exprimer. Tu as un apprentissage actif quand tu parles, mais tu as un apprentissage passif quand tu écoutes ce que l'autre dit, puis que tu ne réplliques pas, quand son opinion est différente.*

Enseignant C. — *Il est important que le thème soit connu des enfants, que ce soit intéressant, qu'ils aient assez de choses à dire sur le thème. Lorsque j'ai fait des jeux de rôle, les enfants se battaient pour qui va passer le premier. Ils ont vu ce que c'était, ils ont hâte de passer, on va-tu le faire encore demain? Un autre jeu de rôle qu'on fait aussi, c'est avec des photos. Ils doivent parler sur une photo. Ils doivent nous donner des indices et on doit deviner. Il faut que les indices soient clairs et précis et*

dans un bon ordre. Les critères sont toujours là. C'est une de mes façons de faire mon oral qui est un jeu mais qui motive. C'est toujours sous forme de jeu, pour nous, en deuxième année. On peut aussi se servir d'une marionnette.

Enseignant D. — *J'ai expérimenté les pièces de théâtre, mais je ne peux pas dire que je mets ça dans l'oral. Un oral, j'aime quand c'est spontané, et des pièces de théâtre, c'est de la répétition. Je ne suis pas capable d'évaluer ça. On en présente chaque année et je ne les compte pas sur l'évaluation. Je ne suis pas prêt et motivé à présenter des jeux de marionnettes. Parfois, c'est des fins d'histoire à terminer. Je leur donne le début de l'histoire et ils la finissent. Ou ils se mettent en équipe et ils ont des personnages qu'ils tirent au hasard, et il faut qu'ils inventent quelque chose avec le personnage qu'ils ont tiré. J'aime ces choses-là. Je leur donne un temps court de préparation. Après, ils présentent ça aux autres. C'est très simple, le contenu n'est pas grand non plus mais ça varie. Quand je le prépare avec les enfants sur un bout de papier, il me semble que j'ai plus de chance d'évaluer une longueur de phrase, et ça m'apparaît plus valable que ces petites saynètes improvisées, où chacun ne dit pas grand chose et que je ne peux pas tellement évaluer non plus. Je fais ces saynètes pour les motiver, mais je n'évalue pas l'expression. J'ai de la misère à évaluer quelque chose qui porte sur l'oral, qui ressemble à des pièces de théâtre ou des saynètes improvisées, car je trouve que ça favorise les leaders, qui parlent beaucoup. Les autres choisissent toujours des choses où ils n'ont pas grand chose à dire. Là, je suis embarrassé pour évaluer. Je me remettrais en question si j'avais à me fier juste à ces appréciations.*

Enseignant E. — *Des enfants qui ne parlent pas, j'en ai vu. Je me suis rendu compte que ça ne servait à rien d'aller trop vite. Mais je ne vis pas la réalité d'une grande classe, ce n'est pas pareil. Si j'avais vingt-cinq élèves, il faudrait que l'enfant suive le mouvement parce que j'en aurais vingt-quatre autres à occuper. J'en ai eu quelques-uns chaque année et l'attitude que je prends, c'est d'aller au rythme de l'élève, de le féliciter quand il parle, de ne pas faire de pression. Il y a des enfants, tu te rends compte qu'ils jouent avec ça. Ce que j'ai vu, il parlait avec ses amis mais pas dans la classe. Souvent, j'essaie d'aller les chercher par le jeu. Avec les enfants qui ne parlent carrément pas, j'essaie de demander un minimum. Souvent, par la blague, par la taquinerie : «Tu peux venir me le dire dans l'oreille». Les enfants embarquent. J'essaie d'utiliser le renforcement positif au sein du groupe.*

QUELLES HABILETÉS ORALES ÉVALUER ?

Les chercheurs qui traitent de l'évaluation d'un point de vue pratique reconnaissent la difficulté d'évaluer l'oral. Barnes (1980) remarque que les enfants n'écoutent pas souvent : soit qu'ils ne peuvent pas écouter, soit qu'ils n'en voient pas l'importance. Le mieux pour l'enseignant est d'établir des contextes favorables à la discussion qui encouragent les élèves à l'écouter et à écouter les autres élèves. De ce fait, l'enseignant se doit d'écouter ses élèves avec la courtoisie et l'attention qui sont exigées d'eux. À ce titre, l'enseignant leur sert de modèle.

L'oral est difficile à évaluer parce qu'il est généralement plus profondément ancrage dans un contexte social particulier que ne peut l'être l'écrit. Normalement, nous écrivons pour quelqu'un qui n'est pas présent et la rétroaction de l'interlocuteur à l'écrit est vraisemblablement diluée, presque inexistante. Toutefois, lorsque nous parlons, nous sommes habituellement en face de notre interlocuteur: la relation orateur-auditeur joue directement sur la sensibilité pendant la conversation et elle devient une part du travail oral en cours. Un regard, une audience peuvent causer des difficultés à s'exprimer. Dans une conversation, le discours de l'interlocuteur est inextricablement lié à ses gestes, à ses attitudes, aux silences. Ces aspects de la conversation font que chaque interlocuteur peut s'ajuster au fur et à mesure des problèmes d'interprétation.

Barnes (1988) estime que nous ne contrôlons pas encore pleinement les variables qu'il faudrait vérifier dans l'aptitude des élèves à communiquer. Les enfants ont chacun leur perception quant aux liens qu'ils entretiennent avec les interlocuteurs. Par exemple, ils peuvent interpréter différemment la nature de la performance requise. On peut en induire ceux corollaires: il y a un certain danger à évaluer les élèves à l'intérieur d'une situation de test plutôt que dans leurs habiletés globales à s'exprimer de façon spontanée. Il peut aussi s'avérer que, pour le même travail avec un certain nombre d'enfants, l'évaluation puisse avoir des effets différents à cause des perceptions des enfants, même quand ces derniers prennent part d'eux-mêmes à la discussion. L'évaluateur, sans qu'on y prenne garde, a une influence sur la façon dont l'enfant va s'exprimer. Pour cette raison, on préférera les petites évaluations intermittentes, à l'aide d'un ou deux critères seulement. Ces critères sont alors appliqués à quelques enfants, différents chaque jour, sur une période plus ou moins longue.

Barnes (1988) aborde quatre points qui touchent l'évaluation de la production de l'oral: 1) la validité des tests varie selon la perception que l'enfant a du sujet traité; 2) les tests n'ont souvent pas de relation avec les activités de tous les jours. 3) les situations et les fonctions du discours peuvent être intégrées aux tests pour en accroître la pertinence; 4) l'évaluation des discussions en petits groupes est une composante importante d'une évaluation formative au primaire.

Les moyens informels d'évaluation

Cazden (1986) se réfère aux études sur les effets de la perception des participants en situation de test. Plusieurs facteurs ont une influence marquée. L'implication personnelle dans le thème utilisé peut mobiliser les habiletés orales; la plus ou moins grande familiarité des enfants quant au rôle approprié face aux adultes influence la production orale; les situations qui requièrent la manifestation de comportements oraux ont également une influence. Enfin, la capacité de contrôle des questions tout en comparant les réponses aux autres questions a une incidence sur la prestation orale. Cazden aborde aussi les effets des différences culturelles, qui peuvent être marqués. On peut alors se demander quelles sont les aptitudes orales évaluables? En effet, une rapide observation dans les classes indique les liens étroits qui existent entre la personnalité, le rôle social et l'habileté orale. Pour la majorité, les élèves sont contraints dans un rôle

et fréquemment. Leurs réponses se limitent aux quelques mots qui complètent la structure de la question fournie par l'enseignant.

EN BREF

Dans ce chapitre, nous avons présenté des sources historiques importantes si l'on veut mieux connaître les fonctions et les références de l'évaluation pédagogique. Nous avons tâché d'éviter le schématisme habituel qui peut faire croire que les règles théoriques sont directement applicables sur le terrain pratique. Il est généralement utile de distinguer les évaluations formatives (interactives ou rétroactives, instrumentées ou non) de l'évaluation sommative. Les évaluations formatives ont pour but d'améliorer le processus d'enseignement-apprentissage alors que l'évaluation sommative permet d'évaluer les produits de l'apprentissage et de l'enseignement puis d'établir un bilan avant de passer à autre chose.

Préciser la référence de l'évaluation est également utile. L'enseignant sait alors s'il se fonde sur des critères ou si son but premier est de comparer les enfants entre eux de façon normative, en obtenant une distribution optimale des résultats selon une courbe gaussienne. Cependant, nous avons voulu clairement indiquer que l'ensemble de ces distinctions a surtout pour valeur d'amener les praticiens à réfléchir sur leur pratique. La réflexion elle-même, qu'elle soit sur les objectifs de performance ou sur les organisateurs de compétence, permet d'améliorer l'enseignement. Cette réflexion peut amener l'enseignant à découvrir qu'à toute règle il y a bien des exceptions.

Les théoriciens n'ont pas en principe pour but premier d'assujettir les enseignants en les contraignant à utiliser des formules cadriques et décontextualisées. L'administration scolaire non plus n'a pas pour objet d'instaurer des pratiques artificielles qui encombrent les manuels, s'avèrent inutiles pour les enfants et poussent les enseignants en fin d'année à remplir à sort et à travers des cahiers parce que les parents les ont payés. Les théoriciens de l'évaluation aussi bien que les administrateurs scolaires cherchent à améliorer les prestations de l'école. Il faut en effet que les enfants sachent communiquer avec à-propos, prennent du plaisir à lire, aient le goût d'améliorer leurs capacités rédactionnelles et perfectionnent les techniques formelles qui préservent la logique du discours. Les recherches faites dans les classes suggèrent que les enseignants à qui l'on donne les moyens de croire en pédagogie découvrent spontanément des stratégies qui correspondent aux modèles théoriques. Les théoriciens et les administrateurs reconnaissent aussi que les modèles peuvent être améliorés de façon à s'intégrer avec souplesse aux réalités de la classe. Ainsi, il est reconnu maintenant que l'éclectisme des enseignants leur permet d'adapter les théories à leur terrain d'expérience. La théorie reconnaîtra bientôt, probablement, qu'il existe des modèles intermédiaires, des pratiques intercatégorielles, des expériences dignes d'être vécues auxquelles on ne peut mettre de nom. On cessera alors d'opposer les activités de libération et de structuration (Bronckart et Chiss, 1980), les activités techniques et communicatives, orales et écrites, et on reconnaîtra leur complémentarité. Les unes impliquent les autres

Des efforts considérables doivent être faits pour élargir nos connaissances des processus qui contribuent au développement d'habiletés orales. Les processus de compréhension et de production orale ont une correspondance avec la compréhension et la production écrite au point qu'il est difficile de les considérer séparément. L'enseignant peut distinguer certaines habiletés dans son évaluation. Par exemple, distinguer le discours formel des situations de discours réciproque. Dans ces dernières, il y a une interaction directe et explicite entre les participants, c'est-à-dire un dialogue plutôt qu'un monologue. La distinction est souvent faite entre les situations privées et publiques: ainsi, un intervieweur peut demander une cinécaméra devant une audience. Une distinction peut être faite entre une discussion pour deux personnes et une discussion entre sept ou huit personnes. Plus le groupe s'élargit, plus les demandes sont grandes pour chacun des participants. L'enseignant devrait en tenir compte dans sa classe et pourrait enseigner aux élèves à tenir compte des interlocuteurs dans des discussions de groupe progressivement élargies à l'ensemble de la classe. Les sujets abordés peuvent être improvisés ou préparés à l'avance. De plus, les différents types de discours, même s'ils introduisent des normes quelque peu artificielles, fournissent un ensemble d'éléments exploitables en didactique, sur lesquels fonder une évaluation.

Les canons de l'évaluation pédagogique, remis en question par nombre de cas limites, servent encore de points de repère pour ajuster les processus en cours d'enseignement et d'apprentissage. Les règles de l'évaluation doivent alors être considérées non comme des absolus mais comme des outils de réflexion. Les distinctions entre évaluation formative et évaluation sommative peuvent s'effacer dans certains cas; de plus, la référence critérielle et la référence normative en évaluation correspondent à des points de vue sur un continuum plutôt qu'à de réelles antinomies. Enfin, il ne faut jamais oublier que la situation d'évaluation est souvent comprise comme une situation de jugement par les enfants. L'évaluation peut alors bloquer toute possibilité d'expression et provoquer chez l'enfant une crise susceptible de le perturber pendant plusieurs semaines. Aussi c'est vraiment à l'enseignant d'être à l'écoute des possibilités d'expression spontanée des enfants. Les grilles d'observation et les objectifs bien critériés sont des soutiens, mais ils ne sauraient remplacer l'attention affectueuse et empathique qui caractérise l'échange humain harmonieux. Plusieurs stagiaires ont remarqué, dès leur premier mois d'expérience, combien les enfants donnent d'eux-mêmes quand ils se sentent aimés.

QUATRIEME CHAPITRE

LES STRATEGIES DES STAGIAIRES

François V. Tochon
Anne-Marie Cambron

L'objectif de ce chapitre est de décrire différentes stratégies que des stagiaires en première année de formation privilégient pour développer, chez leurs élèves, les aptitudes à l'oral. Nous partons du présupposé que les stratégies d'enseignement mises en place par les stagiaires sont révélatrices de prises de décisions et d'heuristiques soumises à leur contrôle métacognitif. Nous postulons, en première, une relative adéquation des stratégies verbalisées et des prises de conscience stratégiques. D'autre part, dans la pensée d'une stagiaire, les stratégies cognitives d'apprentissage sont des représentations différées. Existe-t-il un lien entre ce que la littérature de recherche en didactique dit des stratégies cognitives utiles en apprentissage et les stratégies qui se développent spontanément chez les stagiaires, dès leurs débuts, au contact de situations d'enseignement-apprentissage? Nous tenterons, dans un premier temps, quelques études qui portent sur la définition de stratégies qui favorisent la métacognition, c'est-à-dire la prise de conscience, par les élèves, de leurs processus d'apprentissage. La plupart des travaux en didactique du français transposent, à partir de résultats de recherche sur l'apprentissage, des consignes pour les enseignants parfois modélisées en scripts d'intervention stratégique. Peu de travaux étudient la correspondance entre les stratégies préconisées et les stratégies naturelles des enseignants (Cambron et Tochon, 1992).

Nous avons relevé dans le corpus de verbalisations des stagiaires quatre stratégies spontanées d'enseignement qui touchent le développement métacognitif chez les élèves: 1. la référence aux connaissances antérieures, 2. la réflexion concertée, 3. le transfert interdisciplinaire et 4. la modélisation. De ce fait, nous verrons, en deuxième partie, comment les stagiaires disent appliquer ces quatre stratégies. Enfin, la discussion permettra de tisser des liens entre la littérature de recherche et les commentaires des stagiaires. Tochon (1991b) souligne que «la métacognition est un domaine d'intérêt naissant dans la recherche sur la lecture, l'écriture, la mémoire et les stratégies d'apprentissage pourtant la théorisation en est encore faible et sa définition malaisée» (p. 35). Nous tâcherons ici d'indiquer en quoi la prise en compte des processus métacognitifs affecte la manière dont les stagiaires choisissent leurs stratégies d'enseignement.

L'enquête auprès des stagiaires s'est déroulée sous forme d'entretiens. Cette approche requiert la stratégie de la réflexion concertée qui repose sur la capacité de l'individu de réfléchir sur une activité passée. En effet, ce retour sur le stage, sous forme d'entrevue, a amené les stagiaires à prendre conscience des stratégies qu'elles utilisaient spontanément pour enseigner. Plusieurs d'entre elles ont mentionné, à la fin de l'entrevue, que cet entretien les avait aidées à visualiser leur façon d'enseigner et que, de ce fait, elles pourraient ajuster leur approche, lors de leur prochain stage, afin de mieux répondre aux besoins des élèves. Cette étude a une dimension exploratoire et devra être confortée ultérieurement par l'expérimentation. Nous travaillons ici sur deux fonctions problématiques de l'interaction d'enseignement-apprentissage (figure 3):

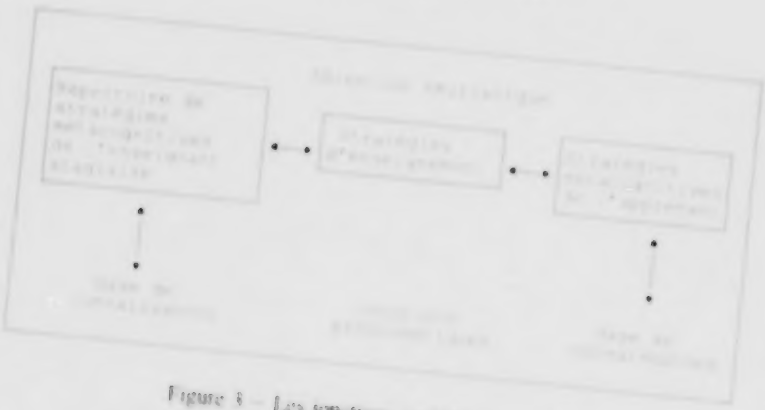

Figure 8 — Les fonctions problématiques dans l'interaction enseignement-apprentissage

REVUE DE LITTÉRATURE

La littérature de recherche propre à la didactique de l'oral est analysée, ici, en termes des stratégies que les enseignants devraient adopter en situation d'interaction communicationnelle. Il faut noter que les recommandations stratégiques sont généralement issues de travaux sur l'apprentissage et non sur l'enseignement. Allen, Brown et Yatvin (1986), par exemple, remarquent que les enseignants doivent, pour aider les enfants, développer des aptitudes d'adaptation telles qu'ils puissent donner un enseignement souple et sensible à l'égard des apprenants. Garcia-Debanc (1989) abonde dans le même sens en spécifiant que les enseignants doivent développer des approches différentes qui sauront répondre aux caractères multiples des jeunes. Les travaux qui vérifient les stratégies cognitives interactives des enseignants eux-mêmes à cet égard sont rares. Toutefois, la question des stratégies d'adaptation a été approfondie par Tochon (1989a, 1990c) qui indique que les enseignants expérimentés font montre d'une «improvisation bien planifiée». Pour les auteurs qui travaillent en apprentissage aussi bien qu'en enseignement, les points délicats de l'enseignement-apprentissage ne peuvent être définis à l'avance. La compétence de l'enseignant évolue avec l'expérience acquise auprès des enfants et par l'utilisation du matériel didactique, et se manifeste en réponse aux contraintes et aux possibilités que peut offrir la classe.

DÉFINITION SOMMAIRE DE L'ENSEIGNANT STRATÉGIQUE

L'enseignant n'est plus tant perçu aujourd'hui comme un décideur, qui planifie ses choix selon des processus quasi algorithmiques, que comme une personne réfléchie qui s'intègre aux situations selon des heuristiques, soit des stratégies cognitives complexes. Nombre d'enseignants savent faire face aux difficultés de l'enseignement en organisant inductivement leur matériel, en guidant les élèves dans leur cheminement, en

assurant la mémorisation et le transfert des connaissances tout en s'adaptant à leur contexte d'intervention (Allen *et al.*, 1986). Legrand (1986 in Halté, 1987) définit l'enseignant comme «celui dont le savoir technique permet de détecter les niveaux d'entrée dans un savoir ou une compétence sociale, celui qui est capable d'analyser les contenus disciplinaires [...] qui est capable aussi d'assurer les situations d'apprentissage correspondant à la nature de tel ou tel apprenant» (p. 113). Ces aspects du rôle de l'enseignant rejoignent les éléments apportés par la synthèse de Tardif (1992) qui décrit six attitudes de l'enseignant stratégique.

1. En tant qu'individu réfléchi, celui-ci s'interroge sur la pertinence du matériel en fonction des objectifs. Il s'interroge sur les stratégies cognitives et métacognitives potentielles les mieux appropriées pour ses élèves.

2. Si l'enseignant stratégique prend des décisions, c'est en choisissant le contenu le plus adéquat à présenter aux élèves. Il définit alors en cours d'action les modèles d'enseignement pertinents.

3. À titre d'agent motivateur, il intervient sur la motivation scolaire des élèves, par l'influence positive qu'il peut avoir sur eux.

4. L'enseignant stratégique sert de modèle et illustre auprès des élèves les étapes qui mènent à la réalisation d'une tâche.

5. Il agit au titre de médiateur et développe l'autonomie des élèves dans la réalisation d'une tâche.

6. Comme un entraîneur, il développe les connaissances des élèves à partir de tâches complètes.

Ces définitions idéales correspondent à une modélisation des résultats de la recherche cognitive sur l'apprentissage, en termes d'optimisation des performances. Une recherche menée par Tochon (1991b) auprès de trente enseignants définis comme experts, selon une procédure systématique, suggère que ces caractéristiques représentent toutefois une bonne approximation de l'«expertise» en enseignement; cependant, elles négligent en partie la connaissance affective, interrelationnelle. La modélisation abstrait du réel certains éléments de pertinence pour indiquer leur fonctionnement; elle ne peut être détaillée et garde une portée limitée en formation quand elle traite des pratiques: elle ne peut reconstituer leur contexte. Mais comment enseigner sans modèle? Le modèle répond probablement, pour l'enseignant, à une fonction de contrôle des situations, par la comparaison continue du modèle aux variables de l'action pratique. À cet égard, il est important de discriminer les facteurs de contrôle interne et de contrôle externe dans la recherche sur l'apprentissage-enseignement. Ce nouveau secteur de la recherche, l'apprentissage-enseignement, étudie la jonction entre cognition enseignante et cognition d'apprentissage; il amène de plus à considérer l'apprentissage de l'enseignement (chez les stagiaires, par exemple) comme un cas particulier d'apprentissage métacognitif.

En psychologie cognitive, le contrôle exécutif de l'action est associé à la métacognition (Taylor, 1990; Wolfs, 1991). Le concept de métacognition développée initialement par Flavell (1976) distingue trois métacomposantes.

1. «Les *variables de la personne* englobent les connaissances de la cognition humaine en général: celle, par exemple, qu'il est possible d'obtenir une représentation cohérente mais fausse.

2. Les *variables de la tâche* concernent les caractéristiques des tâches et de leur difficulté, leur approche.

3. Les *variables de la stratégie* traitent des mérites relatifs d'approches différentes pour réaliser une même tâche cognitive» (Tochon 1991b, p. 35).

Les variables qui nous intéressent plus particulièrement pour les fins de cette étude sont les variables de la stratégie (Flavell, 1976). Nous verrons comment les stagiaires rapportent qu'elles utilisent différentes stratégies pour favoriser l'expression orale chez leurs élèves. Cette étude rend compte des stratégies verbalisées par les enseignants stagiaires. Essentiellement, nous examinons, ici, les éléments du corpus de verbalisations sous l'angle de variables stratégiques telles que la référence aux connaissances antérieures, la réflexion métalinguistique, le transfert et la modélisation. Nous dégageons ci-après les éléments de littérature relatifs à ces quatre variables.

LA RÉFÉRENCE AUX CONNAISSANCES ANTÉRIEURES

Selon Jones, Palincsar, Ogle et Carr (1987) l'apprentissage consiste à faire le lien entre les nouvelles connaissances et les connaissances antérieures. Plusieurs chercheurs émettent l'hypothèse que l'information est emmagasinée en mémoire sous forme de schéma; ils définissent le schéma comme la somme des connaissances qu'un individu possède sur un sujet donné (Jenkins, 1974; Rumelhart, 1980; Anderson, 1982). Les informations interreliées (antérieures et nouvelles) permettent à l'apprenant de s'engager dans une variété d'activités cognitives réfléchies et planifiées de sorte à favoriser l'inférence et l'évaluation.

Jones *et al.* (1987) expliquent que l'aptitude à accéder et à utiliser les connaissances antérieures est aussi importante lors d'une activité de lecture que d'écriture ou de résolution de problèmes. En effet, l'activation des connaissances antérieures favorise la formulation d'hypothèses et de prédictions sur les conséquences et les résultats possibles. En d'autres termes, l'apprenant est en mesure de définir les objectifs de lecture, les buts de l'écrit ou la signification du problème à résoudre. Il résume et compare les nouvelles informations avec son schéma préexistant, les adapte et les assortit à ses hypothèses. Pendant ce processus, de nouvelles questions peuvent surgir et guider l'apprentissage suivant. Si les objectifs et les buts de l'activité sont clairs, l'apprenant enclenche les procédures pour finaliser l'activité, sinon il peut retourner à ses connaissances antérieures pour redéfinir le problème et considérer des stratégies alternatives.

Il semble évident pour Jones *et al.* (1987) que le succès dans de nombreuses situations d'apprentissage dépend des connaissances antérieures considérées comme ressources, mais que celles-ci ne sont pas suffisantes pour la compréhension et la résolution de problèmes (Schoenfeld, 1985). Les auteurs mentionnent que les élèves doivent être capables d'accéder à ce qu'ils connaissent. Ils ajoutent que les stratégies d'apprentissage utilisées pour encoder, organiser et récupérer les informations influencent, manifestement, la faculté d'accès aux connaissances antérieures.

Simard (1992) distingue habiletés langagières et connaissances du langage. Pour cet auteur, les habiletés sont «associées à un savoir-faire qui concerne avant tout l'usage concret de la langue; l'élève utilise des habiletés d'ordre intuitif de façon automatique, tandis que les connaissances du langage touchent «tous les aspects du texte, du discours, de la phrase et du mot» (p. 48). Il souligne qu'en classe les connaissances du langage et les habiletés langagières doivent être mises constamment en interaction. L'acquisition de connaissances explicites a un effet d'émulation sur le développement des habiletés langagières. Aussi, Simard mentionne-t-il deux défis à relever pour les enseignants: 1. ils doivent sélectionner pour les élèves les connaissances utiles au développement de la communication et 2. leur enseignement doit faciliter l'acquisition de ces connaissances et favoriser leur transfert dans des situations de communication que les élèves auront à vivre dans la classe ou dans la vie courante. Le transfert, analysé plus loin, se fonde ici sur «... référence aux connaissances antérieures. Cette référence par indexation semble revêtir une importance stratégique pour l'évolution des représentations des apprenants et pour la planification cognitive, interactive, de l'enseignant.

Tochon (1991b) évoque à ce propos la «transformation pédagogique» en cours d'interaction. L'enseignant, pour se faire comprendre, non seulement opère une transposition didactique comme Verret (1975) et Chevallard (1985) l'ont souligné, mais encore rapproche les concepts nouveaux du vécu des élèves. Cette transformation de la matière contextualise des notions de façon plus concrète à l'aide d'images expérientielles, favorisant de la sorte, chez les élèves, l'apprentissage de nouvelles connaissances qui sinon pourraient être mal assimilées.

La réflexion concertée

Pour leur part, Ostiguy et Gagné (1992) suggèrent l'importance de stratégies métacognitives dans des activités d'apprentissage qui reposent sur la capacité de l'élève à réfléchir sur le langage (métalinguistique). Par exemple, l'enseignant revient sur une activité avec ses élèves et les fait réfléchir en leur posant quelques questions. Ce processus d'apprentissage concerté explicite, pour l'élève, les connaissances qu'il a pu acquérir lors d'une activité, y compris la connaissance de ses propres stratégies spontanées. Les auteurs mentionnent que cette réflexion amène chez l'élève un contrôle conscient des paramètres découlant des situations de communication qu'il aura à vivre.

L'analyse du langage peut compléter cette objectivation. Elle développe les connaissances acquises lors de cette réflexion concertée sur la forme de langue utilisée

par l'élève dans une situation précise de communication. Selon Ostiguy et Gagné (1992), ces formes de réflexion développent chez l'élève la capacité d'utiliser le registre de langue approprié à une situation donnée. Ostiguy et Gagné (1992) ont formulé deux questions principales lors d'expérimentations dans cette ligne: «Est-ce que votre camarade a utilisé la langue qu'utilisent ordinairement les gens qui s'adressent à un auditoire?» et «Si oui ou non, quelles prononciations ou expressions utilisées vous font dire cela?» (p. 47). Ces questions entraînent une réflexion concertée sur la dimension stratégique du contrôle métalinguistique (Gombert, 1990). La réflexion concertée est ainsi à nouveau une stratégie d'enseignement recommandée sur la base de recherches en apprentissage.

LE TRANSFERT INTERDISCIPLINAIRE

La référence aux connaissances antérieures et la réflexion favorisent le transfert. Le transfert consiste à appliquer des processus mentaux hors de leur contexte d'origine, en vertu d'éléments de similarité analogique (Vosdanniou et Ortony, 1989). Une forme particulière d'analogie est d'employer des représentations ou habiletés propres à une discipline dans le contexte d'une autre discipline. Par exemple, Boyer (1982) souligne que l'utilisation du français comme outil de communication «ouvre la porte à une forme d'enseignement où la langue est apprise en servant à apprendre autre chose qu'elle-même» (p. 70). Aussi cet auteur considère le français comme une matière intégrante et non une matière intégrée. Selon Boyer (1982), l'interdisciplinarité permet aux enseignants de développer, par le biais des autres matières, les aptitudes à communiquer de leurs élèves en fonction de leurs besoins linguistiques tout en s'inscrivant dans une démarche scolaire qui répond à des objectifs spécifiques.

À la suite d'une enquête menée auprès de 51 commissions scolaires d'écoles primaires et secondaires québécoises, Provost (1991) définit six stratégies utilisées pour améliorer la qualité du français, dont l'intensification des apprentissages et l'interdisciplinarité. *L'intensification des apprentissages* permet d'étendre l'apprentissage du français aux autres disciplines: par exemple, les enseignants se préoccupent de l'orthographe d'usage et du lexique, et encouragent l'utilisation de manuels de référence. *L'interdisciplinarité par la langue* repose sur un principe identique, mais l'accent porte sur la communication orale; chacune des disciplines développe, sous forme verbale, un thème propre à son enseignement.

Une étude menée par Lenoir (1992b) auprès de 249 titulaires du primaire mentionne que l'approche interdisciplinaire favorise les relations, les échanges, les rapprochements entre deux ou plusieurs matières. L'auteur rapporte que les enseignants tissent naturellement des liens entre le français, «matière omniprésente», et l'ensemble des autres matières: sciences naturelles, sciences humaines, mathématiques, etc. Lenoir (1988 in Lambert 1992) souligne que «...la classe de français se «décloisonne» pour profiter le plus naturellement possible des occasions qu'offrent les autres matières pour soutenir et améliorer la production et la compréhension de discours signifiants» (p.287). Pour les stagiaires, ces occasions semblent, comme nous le verrons dans l'analyse du

corpus d'enquête, principalement favorisées par les sciences naturelles, les sciences humaines et les mathématiques.

Pour sa part, Lambert (1992) spécifie que toutes les disciplines peuvent être propices au développement de nouveaux concepts et à leur transfert en des situations réelles de communication. Ainsi, les connaissances assimilées ne restent pas figées dans une discipline donnée puisque les différentes situations de communication favorisent leurs interrelations. L'auteur ajoute que l'interdisciplinarité constitue une approche efficace qui «faciliterait notamment (par le langage) la croissance conceptuelle de l'enfant» (p. 290). Ainsi, s'il est vraisemblable que l'indexation des connaissances favorise le transfert, il apparaît très probable que le transfert provoqué développe de nouvelles connexions, ce second processus étant complémentaire au premier. Lambert attribue deux fonctions principales au langage: une fonction de communication qui est évidente et une fonction cognitive; c'est dire que, par la communication, l'élève verbalise différents concepts et, de ce fait, plus il échange et acquiert de concepts verbaux, plus riche et intense est l'activité cognitive. La référence aux connaissances antérieures, la réflexion et le transfert semblent converger en une activité de modélisation générale.

La modélisation

Les modèles mentaux fondent l'apprentissage tant inductif que déductif (Holland *et al.*, 1986; Johnson-Laird et Byrne, 1991; Dionne, à paraître, a et b). Ils sont également le fondement de l'activité cognitive de l'enseignant. La connaissance de cette activité de modélisation réciproque amène à tester la comparabilité des représentations de la matière, par exemple par la discussion sur des cartes de concepts. On s'aperçoit à cet égard que les modèles qu'ont les enseignants de leur matière ont été très peu étudiés. De plus, Allen *et al.* (1986) remarquent que littérature de recherche sur l'art du langage débat peu de la théorie et de la méthodologie d'enseignement du langage oral dans la classe. L'intérêt premier des linguistes semble être le développement du langage de l'enfant, tout particulièrement dans les années préscolaires. Il semble que, d'une part, peu d'attention soit mise sur l'impact de l'intervention des enseignants dans le développement du parler et de l'écoute et que, d'autre part, les enseignants et éducateurs qui conçoivent des méthodes ou techniques pour développer l'oral limitent leurs discussions à des formes traditionnelles telles que la lecture en groupe, les marionnettes, l'art dramatique et le spectacle.

Parmi les approches les plus globales et sophistiquées du langage oral, Moffet et Barnes (1968 in Allen *et al.*, 1986) ont largement décrit le discours en classe. Selon ces auteurs, le parler et l'écoute sont des partenaires permanents qui souvent améliorent les aptitudes à lire et à écrire. Leur intégration repose sur trois principes: 1. déterminer des objectifs propres à un usage réel de la langue, 2. sélectionner un matériel qui favorise des types de discours particuliers et 3. en classe, faciliter l'expression plutôt que le contrôle du langage. Allen *et al.* (1986) définissent quatre approches spécifiques de la modélisation pour l'enseignement de l'écoute et du parler.

1. *L'enseignant modèle*. Lors de ses interactions avec ses élèves, l'enseignant sert de modèle au développement de l'oral. Il guide les enfants dans leur comportement et les encourage à imiter ses comportements verbaux. La modélisation est ainsi une *stratégie de fonction*, puisqu'elle implique tant la métacognition de l'enseignant quant à la représentabilité de son action que la cognition de l'apprenant face à la démonstration que fait l'enseignant d'un apprentissage réussi.

2. *Analyse de situation en communication orale*. Selon cette approche, les enfants apprennent à parler et à écouter efficacement en observant des échanges de communication orale réelle, en analysant les stratégies utilisées et les comportements observés chez les participants de l'échange.

3. *Jeu de rôle dans les situations de communication orale*. Le jeu de rôle fournit l'occasion d'expérimenter de nouveaux comportements du parler et de l'écoute en situation de communication réelle ou simulée.

4. *Entraînement du langage oral chez l'enfant*. Lors d'un enregistrement, l'enseignant peut former ses élèves à ajuster le rythme de la voix, à contrôler le stress ou l'excitation, le volume et la qualité. Cette façon de procéder favorise l'attention sur le comportement et développe des stratégies efficaces de communication.

TROIS MODÈLES D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

La modélisation n'est pas sans rapport avec l'épistémologie, c'est-à-dire la manière de connaître, la formalisation du savoir. Ainsi, les modèles d'enseignement contribuent à l'élaboration de modèles mentaux chez les apprenants. Dans l'optique d'une classe élémentaire, Allen *et al.* (1986) définissent trois modèles d'enseignement possibles pour adapter les objectifs et le contenu à toute activité du langage: 1. le modèle d'exploration, 2. le modèle de présentation et 3. le modèle de production.

1. Le ***modèle d'exploration*** est habituellement peu formel et peu structuré. Il porte sur des connaissances abstraites, déclaratives, destinées à aider les enfants à intérioriser le sens du travail. Par exemple, travailler sur un sujet ou une pièce de littérature. Tout au long de l'exploration, l'enseignant guide l'attention et suggère des sources d'information, pose des hypothèses, analyse la finalité de la tâche et aide à la définition.

2. Le ***modèle de présentation*** se rapporte à de brefs enseignements sur des apprentissages précis relatifs à des procédures. Par exemple, l'épellation de mots ou l'utilisation de manuels de référence. L'enseignant ne présente pas seulement le matériel, mais montre aux enfants les étapes spécifiques de la démarche et son application.

3. Le ***modèle de production*** est moins un acte d'enseignement qu'une façon d'encourager le développement de l'apprentissage, convenant principalement à la création d'un produit original. L'enseignant n'a pas le contrôle de la fin proposée aux élèves dans leur expérience créative. L'enseignant n'a pas un rôle de guide dans le sens strict du

mot; il répond seulement à demande, selon les besoins des enfants. Toutefois, l'enseignant n'est pas passif; il influence les enfants dans la manifestation de leurs attentes: clarté, détail, invention ou cohérence.

L'épistémologie des enseignants (ou leur manière de voir et de modéliser la connaissance) a un impact sur leurs stratégies en classe. Elle peut être étudiée dans ses manifestations. Trois approches organisationnelles spontanées, verbalisées par les enseignants experts et étudiées par Tochon (1991b, p. 70-71), s'apparentent en partie aux trois modèles d'enseignement relevés par Allen *et al.*

1. ***L'organisation narrative*** transforme la connaissance déclarative en la racontant sous forme de thèmes, d'images, d'anecdotes ou d'histoires.

2. ***L'organisation instrumentale*** procéduralise la connaissance en la centrant sur une aptitude, une opération ou une démarche.

3. ***L'organisation expérientielle*** contextualise la connaissance en suscitant l'apprentissage par des actions globales, en rapport au concret, au vécu.

Tochon (1991b) nomme «transformation» le passage d'une fonction organisationnelle à une autre. Par exemple, la lecture d'un thème (organisateur narratif) peut amorcer une activité de français qui se terminera par une réflexion concertée sur la lecture (organisateur expérientiel).

RELATION ENTRE LES MODÈLES

Allen *et al.* (1986) soulignent que les modèles utilisés par les enseignants sont distincts dans le temps et varient dans le contenu, mais qu'ils se rejoignent sur le plan général du processus d'apprentissage: il s'agit d'obtenir des informations du monde extérieur, de les intérioriser et de les appliquer dans un projet original. Cette conception de l'apprentissage est interactionniste (Vygotski, 1985).

Cette conception, fondée sur la relation, semble aider les enseignants dans la décision du modèle à choisir pour faire passer une notion. Si la connaissance est nouvelle pour les enfants, elle nécessite vraisemblablement une approche de présentation. Si les enfants ont déjà quelques connaissances et sont prêts à s'approprier la matière, alors le modèle de l'exploration semble convenir. Enfin, si les enfants ont intégré la matière ainsi que d'autres notions, ils peuvent élaborer à ce moment-là une création originale selon le modèle de production.

Cette vision est toutefois encore simpliste et il est probable que les enseignants développent sur le terrain, c'est-à-dire dans la salle de classe, des stratégies plus complexes utilisant les éléments caractéristiques de plusieurs modèles, qu'ils relient entre eux de la façon la plus appropriée aux interactions en cours. Cet éclectisme de la pratique correspond en fait à l'aptitude naturelle à la modélisation mentale spontanée

dent font montre les enseignants aussi bien que les théoriciens: les théories praticiennes, étant mieux adaptées au terrain d'expérience, restent, cependant, des modèles mentaux produits par induction dans le moment même, de façon idiosyncrasique, en «théories du cas unique» (Schön, 1983; Holland *et al.*, 1986).

Dans la revue de littérature présentée, il ressort que les stratégies décrites sont interreliées. Jones *et al.* (1987) soulignent que le schéma des connaissances antérieures n'est pas une simple collection d'information. Ils mentionnent l'importance pour l'enseignant de définir de bonnes stratégies d'apprentissage puisque le succès dans des situations diverses d'apprentissage dépend de l'aptitude des élèves à accéder à leurs connaissances antérieures et à les utiliser pour formuler des hypothèses et définir les processus possibles pour résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés.

En résumé, par la stratégie de la réflexion concertée, l'enseignant amène les élèves à réfléchir sur les connaissances qu'ils ont pu acquérir lors d'une activité. Ce retour favorise le transfert des nouvelles informations et, de ce fait, modifie ou complète le modèle initial des connaissances. Pour guider les élèves dans le choix de stratégies d'apprentissage, l'enseignant leur sert de modèle. Il choisit le contenu le plus adéquat, définit les modèles d'enseignement pertinents et illustre les étapes qui mènent à la réalisation d'une tâche.

L'ÉTUDE

Notre étude a été menée auprès de vingt-quatre stagiaires, deux hommes et vingt-deux femmes (nous utilisons ci-après le féminin pluriel pour désigner ce groupe), inscrites en première année du baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire (BEPP) de l'Université de Sherbrooke. Soulignons que ces stagiaires ne sont pas des enseignantes novices, mais des étudiantes en début de formation qui ont, dès leur première session d'étude, la responsabilité d'une classe du primaire (CE et CM).

Le baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire (BEPP) de l'Université de Sherbrooke permet aux étudiantes d'expérimenter certaines tâches de l'enseignante sans pour autant avoir reçu une formation théorique complète. Cette alternance théorie-pratique permet à l'étudiante qui débute dans le programme de «vérifier son orientation comme futur enseignant» (Lavoie, 1991, p. 4). Aussi, dès la première année de leur formation, les étudiantes prennent tous les lundis la charge d'une classe du préscolaire ou du primaire. La deuxième année poursuit le même programme, mais il y a deux, puis trois journées de stage dès février et les stagiaires terminent leur session par un stage intensif de dix jours. Enfin, les stagiaires de troisième année ont le même horaire, mais le stage intensif est de vingt jours.

Le présent chapitre s'intègre dans une enquête exploratoire plus vaste qui comprend des observations en classe, des enregistrements d'interactions, des verbalisations prospectives et des verbalisations rétrospectives immédiates ou à long terme. L'étude porte sur un corpus de verbalisations rétrospectives. Les entretiens semi-dirigés,

d'une durée d'une à deux heures, faisaient référence aux expériences vécues lors du stage et à la perception des stagiaires quant à l'enseignement du français oral. Le canevas d'entretien comptait vingt-cinq questions à traiter et comportait trois parties: 1. les éléments du cours de didactique de l'oral suivi par les stagiaires à l'Université, 2. le stage et l'oral, 3. l'expérience de stage [en général]. Les entretiens ont été enregistrés puis transcrits dans leur intégralité pour traitement. L'ensemble des réponses fournies par les stagiaires ont été codifiées à l'ordinateur afin de dégager une série de catégories qui ont été par la suite regroupées par stratégie. À cette fin, au sein de la thématique générale: «Quelles sont les stratégies cognitives d'enseignement qu'utilisent les stagiaires pour favoriser l'oral?», nous donnons une brève définition des quatre stratégies retenues.

STRATÉGIE A. — LA RÉFÉRENCE AUX CONNAISSANCES ANTÉRIEURES
Mise en relation des connaissances déjà acquises par les enfants (vécu) avec les nouvelles connaissances que l'enseignant veut transmettre.

STRATÉGIE B. — LA RÉFLEXION CONCERTÉE
La métacognition marque la prise de conscience, par l'élève, du processus d'apprentissage et de sa propre réaction au processus.

STRATÉGIE C. — LE TRANSFERT INTERDISCIPLINAIRE
L'apprentissage du français oral se fait par le biais des autres matières.

STRATÉGIE D. — LA MODÉLISATION
L'enseignant indique explicitement à l'élève chacune des étapes à mettre en pratique pour mener la tâche à bien.

Dans la présentation des résultats ci-après, les extraits d'entretiens sont fournis à des fins d'illustration.

LES RÉSULTATS

STRATÉGIE A. — LA RÉFÉRENCE AUX CONNAISSANCES ANTÉRIEURES

Pour les stagiaires interrogées, il semble important de partir de la réalité des enfants pour que ceux-ci se sentent concernés par l'apprentissage de nouvelles notions. Aussi, selon les stagiaires, l'utilisation des connaissances antérieures des élèves est une façon efficace d'amorcer une réflexion puisque les élèves ont déjà une image du thème abordé et peuvent s'y référer pour développer de nouveaux concepts.

Deux stagiaires expliquent que pour un cours de mathématiques sur les décimètres, elles ont amorcé leur activité à partir de la réalité des enfants, c'est-à-dire que, pour susciter leur intérêt, elles leur ont fait mesurer des objets familiers dans la classe. Il semble, selon elles, que cette référence au vécu des enfants facilite l'acquisition de

nouvelles connaissances qui autrement demeureraient abstraites pour eux. L'oral, grâce à la référence aux connaissances antérieures, leur sert ainsi de tremplin dans le traitement des différentes matières scolaires. Une autre stagiaire spécifie qu'elle a greffé, à des notions apprises, un nouvel élément qu'elle désirait aborder avec ses élèves. Par exemple, pour un cours de poésie, elle a repris les notions de rimes et de rythme déjà vues avec ses élèves pour ajouter la notion de métaphore. Les élèves devaient, pour la rédaction de leur poème, tenir compte des trois éléments.

De l'avis de l'ensemble des stagiaires, partir de la réalité des enfants suscite et garde leur intérêt tout au long de l'activité et leur facilite l'acquisition des nouvelles connaissances qui se fait de façon graduelle et constructive. Elles ajoutent que les élèves ont beaucoup plus d'aisance à objectiver (prendre un recul métacognitif sur) la matière abordée lorsqu'ils peuvent tisser des liens entre les connaissances qu'ils ont du sujet et les nouvelles notions à assimiler.

Sujet 7. — *[Il faut] susciter l'intérêt chez les enfants, aller les chercher dans quelque chose qui est près d'eux. Je pense que c'est important d'aller chercher la réalité de l'enfant dans son vécu.*

Sujet 16. — *Je suis allée d'abord chercher ce qu'ils connaissaient du sujet. Il faut d'abord que je sache ce qu'ils savent là-dessus.*

Sujet 17. — *On a travaillé la poésie. J'avais fait un lien avec ce qu'ils avaient déjà vu: les rimes, le rythme, puis il y avait une nouveauté, les métaphores. [...] Je leur ai montré des exemples de métaphores. Ensuite, c'était [à eux] de créer un petit poème. Il y avait des métaphores, mais [ils devaient] aussi réutiliser ce qu'ils avaient déjà vu: la rime et le rythme.*

Sujet 21. — *Il faut que j'amène du concret avec les enfants, du vécu, ce qui est proche d'eux.*

STRATÉGIE 8. — LA RÉFLEXION CONCRÈTE

Les stagiaires disent appliquer la stratégie de réflexion non seulement pour le français, mais pour l'ensemble des matières qu'elles enseignent. C'est une façon, pour elles, de développer les aptitudes à communiquer de leurs élèves. La réflexion peut se faire au début d'une activité pour élaborer une mise en situation. Par exemple, une stagiaire mentionne que pour commencer une activité d'écriture, elle présente d'abord une photo à ses élèves afin qu'ils émettent leurs idées. Les élèves ont tous utilisé cette mise en situation pour rédiger un texte. Pour une autre stagiaire, la réflexion se fait tout au long de l'activité. Lors d'une activité de mathématiques, elle a utilisé un support visuel, un calque (une feuille d'acétate) reproduisant une page du livre de maths, pour compléter la leçon par une réflexion orale. Elle a fait verbaliser les enfants en les questionnant sur les différentes stratégies qu'ils utilisent pour résoudre leurs problèmes. L'utilisation d'un calque est un bon moyen, selon cette stagiaire, de garder l'intérêt des

enfants, parce que l'enseignement se fait de façon interactive: elle explique le calque tout d'abord, puis elle fait réagir les enfants sur les notions apportées. Enfin, une autre stagiaire mentionne qu'à la fin d'une activité, elle fait toujours un retour sur les notions transmises. Pour elle, amener les enfants à objectiver leur apprentissage est une façon de développer l'oral. Elle favorise aussi l'approche interactive: elle explique la notion pour ensuite faire verbaliser les enfants.

Ces trois temps de réflexion (avant, pendant, et à la fin d'une activité) visent le même objectif qui est de faire prendre conscience aux enfants que la résolution d'un problème peut s'obtenir par des procédures différentes. Cette prise de conscience favorise aussi l'oral puisqu'elle s'appuie sur les aptitudes des élèves à communiquer.

Sujet 2. — *Je poussais beaucoup les enfants à verbaliser leurs opérations.*

Sujet 3. — *Je les ai fait beaucoup parler. Je leur expliquais et après je leur posais beaucoup de questions: «Avez-vous un truc? Comment vous comptez pour savoir qu'il y a neuf pommes?».*

Sujet 6. — *Le questionnement sur le vécu du jeune: «Toi qu'est-ce que tu en penses? Qu'est-ce que tu fais?» Je pense que c'est par les questions soulevées qu'ils se sentent plus impliqués.*

Sujet 11. — *Je posais des petites questions. Ils m'ont tous donné des éléments de réponses que j'écrivais au tableau.*

STRATÉGIE C. — LE TRANSFERT INTERDISCIPLINAIRE

Selon les stagiaires, il est possible de développer le français oral par le biais d'autres matières. La majorité d'entre elles mentionnent qu'elles utilisent pour ce faire surtout les sciences de la nature, les sciences humaines et les mathématiques. Elles nomment «intégration des matières» ce que Boyer (1982), Lenoir (1992a) et Lambert (1992) appellent «interdisciplinarité». Il s'agit d'une stratégie qui favorise le transfert des apprentissages linguistiques fondamentaux dans d'autres disciplines que le français. Les stagiaires expliquent que pour les sciences naturelles et les sciences humaines, elles présentent aux élèves différents thèmes qui font, le plus souvent, référence à la réalité des enfants. Ces thèmes sont interdisciplinaires. Pour activer les connaissances antérieures des enfants, les stagiaires disent amorcer leur activité par une première réflexion sur le thème présenté. Par la suite, ces thèmes sont divisés par sujets que les élèves doivent approfondir, individuellement ou en équipe, soit lors d'une expérimentation, soit en faisant une recherche. Une autre façon mentionnée par les stagiaires pour développer les aptitudes à communiquer de leurs élèves consiste pour ceux-ci à présenter oralement le résultat de leur travail. En ce sens, les apprentissages abordés en sciences naturelles et en sciences humaines sont l'objet d'un transfert interdisciplinaire. De plus, certaines stagiaires, en correspondance avec la présentation de ces exposés, mentionnent qu'elles choisissent de traiter parallèlement des aspects spécifiques du français oral.

Sujet 4. — *Le français oral, tu le retrouves aussi dans les sciences de la nature, dans plein de choses.*

Sujet 13. — *En sciences humaines, c'est l'intégration des matières: une recherche sur l'alimentation des poissons [où l'enfant] va présenter son projet à la causerie. [...] J'avais fait un tableau sur les produits de la Montérégie, je leur ai demandé de les classer. Je leur demandais de m'expliquer leur solution devant tout le monde.*

Sujet 17. — *D'autres activités de français oral? C'est plutôt l'intégration des matières, en sciences de la nature par exemple. Ils avaient des expériences à faire, puis ils devaient les présenter à l'étape du français oral.*

STRATÉGIE D — LA MODÉLISATION

Quant à la stratégie de modélisation, les stagiaires expliquent qu'elles peuvent servir de modèle à leurs élèves en leur montrant concrètement les différentes étapes qui mènent à la réalisation d'une tâche, mais qu'eux aussi ont l'occasion de servir de modèle puisqu'elles disent demander leur collaboration. Les stagiaires mentionnent qu'avant de procéder à la démonstration, elles vont d'abord amorcer leur activité par une présentation orale des notions à couvrir. Elles ajoutent qu'elles passent à l'expérimentation lorsqu'elles ont l'assurance que tous les élèves ont bien compris la leçon. Aussi, pour vérifier la compréhension, elles disent démontrer au tableau les différentes étapes qui mènent à l'expérimentation et questionnent les élèves sur leur propre processus pour résoudre le problème. Cette stratégie de modélisation peut, selon les stagiaires, être appliquée de façon efficace par les élèves. Par exemple, une des stagiaires rapporte que, pour les mathématiques, elle demande à des élèves plus forts d'expliquer et de résoudre au tableau certains problèmes plus complexes. Selon elle, le niveau de langage de ces élèves rejoint plus facilement les enfants et facilite l'assimilation des nouvelles notions. Une autre façon de s'assurer du degré de compréhension de sa classe est de demander à un élève plus faible de réexpliquer le même problème.

Sujet 1. — *Si je fais une activité en mathématiques, j'explique d'abord la théorie. J'avais fait des dessins au tableau pour expliquer les notions.*

Sujet 10. — *En mathématiques, je leur expliquais, puis j'en nommais un [enfant]. Je prenais au début les forts pour que les faibles voient, puis après, je prenais les faibles pour savoir si tout le monde avait bien compris. C'était formatif.*

Sujet 12. — *Je l'ai fait en avant aussi... [pour] leur montrer que c'était faisable.*

Sujet 17. — *Bout à bout, je leur ai montré comment trouver... ce qui permettait une expérimentation.*

Sujet 19. — *J'ai fait venir des élèves au tableau et, ensemble, on a fait des exercices... (pour servir de modèles).*

Discussion

L'analyse du corpus suggère que, dans l'enseignement de l'oral, les stagiaires utilisent spontanément des stratégies qui sont en interrelation et se complètent (fig. 4).

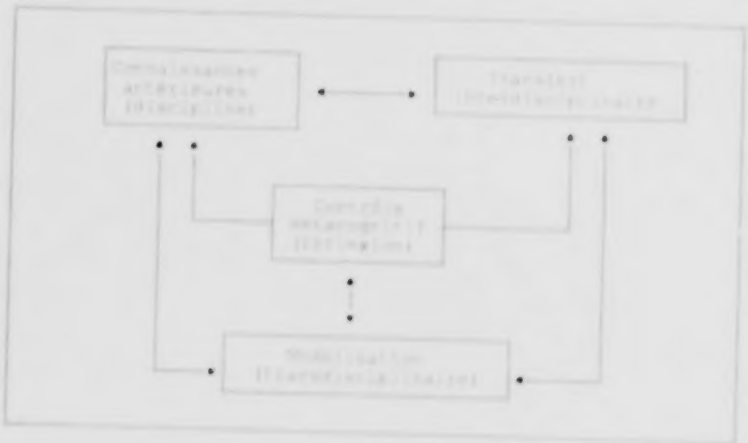

Figure 4 — Carte des stratégies verbalisées par les stagiaires.

Les stagiaires disent choisir des thèmes qui touchent la réalité des enfants et, de ce fait, elles amorcent leur activité sur les connaissances antérieures de leurs élèves. Il semble que cette référence au vécu facilite la réflexion concertée (Ostiguy et Gagné, 1992) et favorise l'acquisition des nouvelles connaissances selon une «transformation pédagogique» (Tochon, 1991b). À cette stratégie se greffe la stratégie de la réflexion concertée. En effet, les stagiaires soulignent que, pour développer chez les élèves leur aptitude à communiquer, elles utilisent la réflexion ou l'«objectivation» (Ostiguy et Gagné 1992) non seulement lors des débats, mais aussi pour l'ensemble des matières qu'elles enseignent. Elles disent déclencher cette réflexion par le questionnement; celui-ci peut se faire à différentes étapes d'une activité: au début d'une activité pour élaborer une mise en situation, tout au long d'une activité pour faire réagir les enfants et garder leur intérêt ou à la fin d'une activité pour effectuer un retour sur les notions transmises. Selon Ostiguy et Gagné (1992), l'objectivation aide les enfants à développer leur capacité de réflexion sur le langage (métalinguistique) et à prendre conscience des différentes stratégies qu'ils utilisent pour résoudre un problème (métacognition).

D'après leurs dires, les stagiaires utilisent spontanément la stratégie du transfert interdisciplinaire. Lenoir (1992a) souligne que l'interdisciplinarité «établit des ponts, des passerelles entre des disciplines» (p. 3). La majorité des stagiaires privilégient les sciences naturelles et les sciences humaines et quelques-unes mentionnent les mathéma-

tiques. Tout comme les enseignants experts (Lenoir 1992a), les stagiaires expliquent que, pour aiguiser et garder l'intérêt des enfants, elles choisissent des thèmes qui font référence à leur vécu. Les stagiaires rapportent que la présentation des recherches effectuées par les élèves se fait oralement, soit à la fin de l'activité, soit, comme certaines le mentionnent, lors d'une activité spécifique de l'oral. L'utilisation du français comme outil de communication favorise le transfert interdisciplinaire, c'est-à-dire que les élèves développent leur aptitude à communiquer tout en verbalisant les connaissances acquises lors de leur recherche en sciences naturelles ou en sciences humaines (Boyer, 1982; Lenoir, 1992a et b; Lambert 1992).

Les commentaires des stagiaires sur la modélisation rejoignent les approches définies par Allen *et al.* (1986). En effet, les stagiaires servent de modèle lorsqu'elles montrent aux enfants les différentes étapes permettant de réaliser une tâche. Elles soulignent que, pour aider les enfants, elles utilisent fréquemment des moyens visuels tels le calque, le tableau. Une autre forme de modélisation mentionnée par Allen *et al.* (1986) est l'observation des pairs dans la réalisation d'un problème. En mathématiques, les stagiaires disent solliciter la participation d'élèves plus forts qui deviennent des modèles lorsqu'ils paraphrasent les explications qu'elles viennent de donner ou lorsqu'ils exposent au tableau la solution d'un problème. Aussi, une des stagiaires mentionne que pour s'assurer de la compréhension des notions transmises, elle demande à un élève plus faible de refaire le problème qu'elle vient d'expliquer.

Il importe de souligner qu'il n'était pas fait expressément référence aux quatre stratégies susmentionnées dans le cours de didactique de l'oral que les stagiaires avaient suivi précédemment. La revue de littérature présentée dans cet article a été élaborée *a posteriori*, à partir d'une analyse des verbalisations. En d'autres termes, les éléments récurrents du corpus ont été utilisés dans l'élaboration de la grille de codification. Ce n'est que dans un deuxième temps qu'ils ont servi de descripteurs exploitables dans la consultation de banques de données, pour interpréter les données au sein du cadre conceptuel de la psychologie cognitive.

En bref

Nous avons spécifié que notre échantillon se compose de stagiaires inscrites en première année de formation; de ce fait, leurs commentaires font référence à leur première expérience dans l'enseignement. Il est toutefois intéressant de constater, lors de l'analyse du corpus, qu'elles semblent utiliser spontanément et intuitivement certaines stratégies préconisées en fonction des résultats de la recherche cognitive sur l'apprentissage. Bien qu'elles ne mentionnent pas de termes techniques tels que métacognition, métalinguistique, représentation, etc., elles disent privilégier la référence aux connaissances antérieures, la réflexion concertée, le transfert interdisciplinaire et la modélisation. Elles emploient ainsi certaines approches de l'enseignement stratégique.

Les objectifs définis pour chacune des disciplines que les stagiaires enseignent (français, sciences naturelles, sciences humaines, mathématiques) semblent fonder leur

enseignement, mais leurs propos suggèrent qu'elles ne s'en tiennent pas à un enseignement linéaire de la matière. En effet, les stagiaires semblent déjà aptes à organiser les notions à transmettre de façon à favoriser la métacognition, c'est-à-dire la prise de conscience, par l'élève, des différents processus d'apprentissage. De même, il semble que, pour elles, l'application de ces stratégies suscite et maintienne l'intérêt des enfants parce qu'«*ils se sentent plus impliqués*» (sujet 6). Au fil de leur formation et de leurs stages, les stagiaires pourront sans doute approfondir leurs connaissances des trois métacomposantes de la cognition (variables de la personne, de la tâche, de la stratégie) et affiner leur perception des indices situationnels propices pour mieux les appliquer.

CINQUIÈME CHAPITRE

LES STAGIAIRES FACE AUX DIFFÉRENCES ENTRE ÉLÈVES

François V. Tochon
Isabelle C. Druc

> *Tu vois beaucoup plus si les jeunes comprennent, par l'oral. C'est la base de la communication finalement. Ce n'est pas juste en français, ni à l'école, que c'est important, l'oral. Les gens, ils doivent apprendre à s'exprimer oralement pour communiquer. Il faut qu'ils travaillent ça, pas juste en français mais dans les math, en sciences de la nature, en sciences humaines. Il faut poser des questions, non seulement sur la matière, mais aussi sur ce qui va toucher l'enfant. Il se sent beaucoup plus intéressé. Il sent qu'il a de l'attention et il est plus porté à parler, même le timide.* (Sujet 6, lignes 187-194).

Ce chapitre présente les résultats d'une enquête exploratoire auprès d'étudiantes en didactique de l'oral, stagiaires dans l'enseignement primaire[1]. L'enquête avait pour but de mettre en évidence la manière dont les stagiaires gèrent la différence et tiennent compte de l'hétérogénéité des élèves dont elles ont la responsabilité dans leur classe d'accueil.

La formation des maîtres proposée à l'Université de Sherbrooke est conçue selon une alternance de pratique, de pratique réfléchie et de théorie relative aux moyens didactiques à disposition. La formation pratique occupe une place centrale dans ce programme, de façon à ce que l'expérience significative soit suffisante pour développer des représentations contextualisées de l'action pédagogique (Lavoie, 1991). Dans les stages coopératifs, les stagiaires sont agentes de leurs apprentissages professionnels, de leur formation et du rythme auquel elles progressent (Allard, 1990). Les stages ont lieu tout au long de l'année dès la première année de formation universitaire.

En matière de différenciation des apprentissages, la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves est-elle vraiment planifiable? La stagiaire peut-elle anticiper les différences au point de prévoir des stratégies didactiques appropriées à l'oral? Dans la perception des novices, l'anticipation didactique s'avère souvent problématique en raison des impondérables qui surgissent en classe (Tochon, 1989a). En fait, les stratégies d'anticipation, qui correspondent au mouvement *descendant* de la planification cognitive (Hoc, 1987), imposent aux enseignants novices une surcharge représentationnelle qui rend plus difficile la perception des interactions (Tochon et Riff, 1992). En effet, le nombre d'éléments à garder en mémoire handicape en partie la perception des

---

[1] Une version abrégée de ce chapitre a été présentée lors du Congrès de l'Association internationale de didactique du français langue maternelle (DFLM, mai 1992), sous le titre «Distribution de l'information et prise en compte de l'hétérogénéité des élèves en didactique de l'oral chez les stagiaires de l'élémentaire».

événements inopinés de la gestion de classe. Bien souvent, les enseignants novices rapportent qu'ils doivent abandonner leurs plans de cours pour gérer l'immédiat. Le parallélisme des informations *ascendantes* (qui viennent de la classe) et des informations *descendantes* constitue un équilibre délicat dont l'accommodation prend des années.

L'étude des enseignants chevronnés suggère cinq phases développementales dans ce processus d'accommodation: 1) l'abandon des plans rigides, 2) l'adaptation aux réactions des élèves, 3) l'assouplissement et la mobilité des plans; 4) le connexionisme fonctionnel, 5) l'improvisation «bien planifiée» (Tochon, 1991a). L'adaptation amène à concevoir des plans souples et mobiles mus selon des connexions contextuelles. Ces connexions sont en général établies par indexation conceptuelles, c'est-à-dire que des éléments conceptuels ascendants sont jumelés aux éléments conceptuels descendants de façon à créer de nouvelles conditions d'action (Tochon, 1991b). Dans ce processus, l'analyse (la catégorisation) de la diversité des éléments conceptuels ascendants joue un rôle prépondérant. Il semble que l'information ascendante et son mode de catégorisation déterminent en grande partie les possibilités de différenciation de l'action. En d'autres termes, il paraît difficile de concevoir des stratégies de différenciation appropriées hors d'un contexte pratique, celui d'une classe dont on connaisse l'histoire et la situation. De ce fait, la cognition des enseignants au moment de la pratique peut être analysée en termes de distribution de l'information; l'information gérée est «distribuée entre la situation et la connaissance de l'enseignant» (Bibby, 1992).

À cet égard, en didactique du parler ou de l'écoute au primaire, les tentatives d'isoler des capacités minimales («*skills*») par des moyens statistiques se sont révélées en partie infructueuses (Pinnell et Jaggar, 1991). La situation de l'oral en classe doit probablement être abordée par d'autres biais, pour offrir des perspectives éventuellement triangulatoires. C'est dans cette direction que nous amorçons cette étude exploratoire.

Les stagiaires peuvent-elles tenir compte de l'hétérogénéité des apprenants? Ont-elles une perception des différences? Quelle est-elle? Les résultats d'enquête semblent assez clairs: entre le dire et le faire, il y a un pas difficile pour une stagiaire; la préoccupation du contenu et de la gestion passe avant toute perception des différences. Toutefois, l'observation d'interactions en pédagogie de l'oral et l'examen des entretiens suggèrent que les réactions des stagiaires et leurs perceptions exprimées de façon rétrospective peuvent être analysées sous l'angle d'une aptitude naissante à la différenciation selon un mode de croissance aussi bien cognitif qu'affectif. Nous tâchons d'indiquer certains éléments d'appréciation de ce début de différenciation.

Sujets

Les sujets regroupent vingt-quatre étudiantes du programme de baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ce programme compte trois années d'études et les sujets sont en première année. En première année, le stage dure un jour par semaine durant toute l'année. Les stages de deuxième et troisième années sont d'importance croissante. Les stagiaires

ont été interrogées entre janvier et mars, à un moment de leur programme où elles avaient déjà assumé des tâches d'enseignement dans leur classe de stage. Les observations en classe ont été menées entre janvier et avril.

Instruments

Les entretiens semi-dirigés étaient fondés sur un canevas de rencontre de vingt-cinq questions portant sur la didactique de l'oral, le vécu du stage, les anecdotes et les expériences pédagogiques relatives à l'oral et la prise en compte de la diversité des élèves. Les entrevues étaient anonymes et, pour ce faire, elles ont été prises en charge par Guylaine Champagne, elle-même stagiaire. Les entretiens ont été enregistrés, puis transcrits *verbatim*. Les observations ont été filmées et discutées avec la stagiaire et sa maître-guide. Plusieurs systèmes de codage ont été appliqués à l'enregistrement des interactions; ils sont abordés dans les publications complémentaires. Nous résumons dans la discussion quelques éléments saillants des observations. Les entretiens dactylographiés ont été codés selon un repérage itératif des catégories thématiques pertinentes à l'objet étudié. Les extraits propres à chaque code ont été classés informatiquement et leur tirage séparé a permis d'appliquer une sous-codification à chacun des thèmes sélectionnées lors des premières lectures. Ci-dessous, nous donnons un résumé des résultats d'enquête pour les six sous-codes propres à notre analyse et nous lui associons quelques extraits représentatifs de l'ensemble, avant de discuter leurs implications à l'aide des observations. Nous abordons tout d'abord un ensemble de réponses qui indiquent 1) l'impossibilité ou la difficulté de prendre en compte l'hétérogénéité par des stagiaires débutantes; puis nous examinons d'autres extraits d'enquête qui suggèrent une amorce 2) de perception de la différence; 3) d'individualisation de l'attention accordée aux enfants; 4) d'organisation de l'entraide d'élèves par des pairs; 5) de gestion de groupes restreints; 6) de stratégies plus complexes de différenciation.

Résultats

HÉTÉROGÉNÉITÉ, UNE GESTION DIFFICILE

Huit stagiaires sur vingt-quatre estiment spontanément qu'il leur est presque impossible, intellectuellement, de tenir compte des différences entre les élèves. L'observation en classe indique cependant une propension à individualiser l'approche et un début de compétence dans la gestion de groupes répartis par niveaux. Les seize autres stagiaires jugent simplement difficile de tenir compte des différences dans la pratique. Les raisons invoquées à ce sujet sont le manque de temps, la méconnaissance des enfants, le manque de préparation, l'absence de claire spécification de la matière d'enseignement, la lourdeur de la structure évaluative nécessaire pour élaborer des critères de différenciation, le manque de clarté des stratégies auxquelles recourir.

D'autres raisons portent sur l'incapacité relative à attendre les plus faibles (lenteur de progression), la gestion des activités d'enrichissement pour les élèves forts, l'incapacité de doser les apprentissages, la crainte de mal juger et de ne pas être objective, l'adaptation du contenu au niveau de l'enfant, le nombre des enfants en classe.

Sujet 1 (lignes 459 - 464). — *Dans la construction de mes activités, quand je pense à mes choses, ça me prend énormément de temps parce que je me dis: «Tel imprévu, qu'est-ce que ça va faire? Ah non, je ne peux pas faire ça». Je remets beaucoup en question ce que je fais et je ne veux pas faire des choses trop faciles ou trop dures. C'est ça ma principale difficulté, parce que je ne suis pas en contact avec des enfants de cet âge-là; mon milieu familial ne favorise pas ça.*

Sujet 10 (lignes 58 - 63). — *Ce que je trouve difficile, c'est d'attendre les plus faibles. Les plus forts sont tout le temps en avance, les autres traînent tout le temps la patte. Mais il faut que tu les fasses finir le travail quand même. Et les autres, il faut tout le temps que tu leur donnes des activités d'enrichissement et tu n'en as pas toujours à portée de main. Dans ma classe de stage, il y a des enfants très très faibles et des enfants très très forts; c'est ça qui est dur.*

Sujet 13 (lignes 273 - 290). — *J'avais fait faire un petit texte en classe. J'étais toute seule, c'était la première fois que le professeur partait et que j'avais la classe vingt minutes. Je suis arrivée et j'ai perdu la classe. J'ai fait une activité en sciences humaines avec les quatrièmes et ça allait bien. Mais du côté des cinquièmes, c'était la cacophonie. Les décibels sont montés assez rapidement. J'ai envoyé les quatrièmes s'asseoir pour travailler, mais comme les cinquièmes parlaient trop fort, les quatrièmes ne pouvaient pas travailler et ils ont aussi commencé à parler. C'était fini, je n'étais plus capable de les faire taire.*

Sujet 15 (lignes 116 - 121). — *Il y en a une qui est beaucoup plus lente. À la fin d'une activité que j'avais donnée, je me suis rendu compte qu'elle n'avait pas compris du tout. J'étais un peu déçue, parce que j'étais allée selon une moyenne et je croyais que, selon cette moyenne, ils comprendraient tous. Tenir compte des élèves qui sont en difficulté dans une classe, c'est très difficile.*

Sujet 16 (lignes 125 - 134). — *Arriver à ce que tout le monde travaille bien, arriver à ce que tout le monde apprenne quelque chose. Je vois ça comme des petits ateliers ou des stations. Et à chaque station, il y a un groupe et il y a peut-être une progression. Je trouve difficile d'aller voir s'ils apprennent vraiment, s'ils le font correctement, d'aller les aider ou les soutenir dans leur démarche s'ils ont de la difficulté. Tu peux peut-être le faire pour un ou deux groupes, mais pour l'ensemble de la classe, au même moment, c'est difficile.*

LA PERCEPTION DE LA DIFFÉRENCE

Chez la plupart des sujets interrogés, la perception de la différence s'exprime de façon dichotomique: elle implique un plus et un moins sur un même trait différentiel, soit ordinairement la différence entre les faibles et les forts. Il est rare que les moyens soient mentionnés (sujets 22 et 23). Comme la gestion de l'hétérogénéité repose sur la perception et l'évaluation des différences, il est intéressant de noter que les critères de différenciation sont implicites chez les stagiaires interrogées. La

caractérisation des éléments objectivables de l'apprentissage sur lesquels faire reposer la décision de différenciation est donc très faible. La perception de la différence est souvent verbalisée en termes comme «c'est différent», «le niveau est très différent», sans qu'une critériation de la différence soit toujours établie, sinon selon des manifestations comportementales (bavard, bégaie, lève toujours la main, etc.).

Sujet 4 (lignes 188 – 196). — *Le niveau est différent pour plusieurs. J'ai un petit gars qu'il faut que j'arrête, pour qu'il arrête de parler. Le pire, c'est qu'il n'est pas aussi complet qu'un autre enfant qui parle moins. Lui, il parle pour parler, il peut dire n'importe quoi. [...] Il y en a d'autres, c'est tellement petit ce qu'ils disent, mais ils le disent tellement bien, que ça vaut peut-être le petit gars qui prend une demi-heure et qu'on a de la misère à suivre. Il y en a d'autres qui ont beaucoup de difficultés, beaucoup de bégaiement, qui cherchent ce qu'ils vont dire.*

Sujet 21 (lignes 240 – 243). — *Souvent, il y a des enfants qui lèvent toujours la main, parce qu'ils savent la réponse tout de suite. C'est sûr qu'il faut les privilégier, ces enfants-là, ils en connaissent et c'est facile pour eux d'apprendre, ils retiennent bien. Mais, je trouve que ça peut être dévalorisant pour les autres enfants.*

Parfois, une meilleure spécification de la différence est liée à un événement vécu en classe, qui a suscité la réflexion.

Sujet 16 (lignes 81 – 104). — *Ils pigeaient, soit un fruit, soit un légume, puis ils se cachaient en arrière du bureau. Les élèves ne voyaient pas celui qui parlait en avant, il cachait le fruit ou le légume. Puis, l'enfant parlait de l'objet sans le nommer. «C'est long, c'est vert, on le mange de telle façon». Le professeur avait donné, avant, des repères. «Tu peux parler de la texture, de comment tu le manges, s'il faut le faire cuire, etc.». J'ai remarqué que les élèves, même cachés en arrière, n'étaient pas à l'aise. On aurait dit qu'ils n'étaient pas capables de faire le lien avec leur vécu. Par exemple, il y en a une qui avait une tomate et elle ne savait pas comment la décrire. Le professeur a demandé: «Comment on mange ça? Avec quoi?» Mais l'enfant n'a jamais été capable de le dire. Pourtant, c'était simple, elle avait juste à regarder chez elle comment ils mangeaient la tomate.*

En résumé, la possibilité d'intervenir face à l'hétérogénéité naît d'une compréhension relative à la nature des différences.

L'INDIVIDUALISATION DE L'APPROCHE

La compréhension de l'élève en tant qu'individu semble être l'amorce d'un processus d'individualisation chez la stagiaire. Ainsi, la perception de la différence semble entraîner une prise en compte de l'individuel, avant même que la gestion de l'hétérogénéité soit vraiment possible pour l'enseignante débutante. L'individualisation demeure une approche partielle de l'hétérogénéité, au coup par coup; elle vise à pallier quelques effets pervers des approches en classe entière, au risque de tenir compte des

enfants les plus faibles en négligeant les plus forts. L'individualisation, telle qu'elle est rapportée par les stagiaires interrogées, est centrée sur des caractéristiques de personnalité (timidité, gêne à s'exprimer en public, anxiété), sur des caractéristiques relatives à la gestion des apprentissages (lenteur dans le travail, difficulté d'expression), ou sur des éléments motivationnels (intérêt pour un thème, etc.).

Sujet 1 (lignes 100 - 104). — *Si un enfant dit : « Il n'a rien fait de particulier, il faut lui demander s'il a écouté la télévision, des petites choses comme ça, pour essayer de le faire participer. Dès qu'on voit que l'enfant manifeste un certain intérêt dans une discussion, on va aller le chercher de cette manière, mais on ne le force pas, parce qu'on ne veut pas le bousculer.*

Sujet 2 (lignes 133 - 139). — *J'ai l'impression que je suis allé chercher quelques enfants que je sentais très peu confiants et très timides. Je vais selon la personnalité de l'enfant, évidemment. Si j'en vois un qui va se mettre à pleurer parce que je le pousse trop, je vais y aller plus doucement, plus subtilement. Puis, j'ai respecté le rythme de l'enfant.*

Sujet 4 (lignes 205 - 208). — *Il faudrait leur donner plus d'occasions peut-être, aller les chercher plus souvent, pas méchamment, mais aller les chercher pour qu'ils puissent s'exprimer et qu'ils se sentent comme les autres dans le fond.*

Sujet 6 (lignes 88 - 94). — *Il y a une petite fille toute gênée, qui parle tout bas, tu as de la misère à la comprendre. En français, elle comprend, mais ça lui prend plusieurs fois. Quand les autres travaillent dans leur cahier d'élève, je vais la voir et je lui demande comment ça va. Je vais lui donner des exemples et lui demander pourquoi elle va placer ça là. Si elle ne comprend pas, je vais essayer de faire un enseignement un peu plus individuel, parce qu'avec elle, c'est assez spécial. Si elle se met à parler devant tout le groupe, elle va bloquer. Elle n'est pas capable.*

Sujet 5 (lignes 347 - 353). — *Ce qui est important, c'est d'essayer de mettre les enfants à l'aise. De leur faire voir, de leur faire comprendre que l'oral, c'est quelque chose d'ordinaire, quelque chose que tu vis à tous les moments de la journée et dont tu ne te rends pas compte. Ensuite, si c'est la première fois, il faut prendre un sujet dont on est sûr qu'il va intéresser la majorité des enfants de la classe, un sujet simple, quelque chose qui touche l'enfant. Et il ne faut pas demander à l'enfant de parler longtemps. Il faut aller vraiment à son rythme.*

L'ENTRAIDE ENTRE PAIRS

Cinq stagiaires font allusion à des pratiques de collaboration entre élèves; un aspect de ce que la littérature nord-américaine dénomme «l'apprentissage entre pairs». L'entraide est un moyen d'occuper les forts quand ils ont terminé leur travail, en fournissant aux forts (par la révision de la tâche et son organisation conceptuelle en vue de la retransmission de consignes appropriées et aux faibles une possibilité d'approfon-

dir les connaissances. Ici la prise en compte de l'hétérogénéité n'implique une différenciation des apprentissages qu'en tant que le fort participe d'une activité «méta»: il est responsable de l'apprentissage d'autrui relatif à la matière qui vient d'être apprise.

Sujet 8 (lignes 180 - 186). — *On va dire aux plus forts d'aller aider ceux qui ont plus de difficultés. On les appelle «les petits professeurs». Ils se viennent en aide les uns les autres. On va tenir compte des plus faibles, quand on fait quelque chose de niveau (plus élevé). Les plus forts, on sait qu'ils vont avoir moins de difficultés; des fois, ils sont capables de le faire sans que tu ailles les voir. Les plus faibles, il faut que tu ailles les voir, sinon, si tu ne les aides jamais, ils vont se décourager. Il faut que tu ailles les encourager.*

Sujet 10 (lignes 134 - 138. — *Il y a une petite fille qui a tout le temps fini avant tout le monde. Alors, elle va aider un autre enfant plus faible. Il y en a quatre ou cinq bien forts, quand ils ont fini, on les envoie aider les plus faibles. Ils savent bien qu'ils doivent leur expliquer, les aider à chercher, mais ils n'ont pas le droit de donner la réponse.*

Sujet 20 (lignes 213 - 219). — *Je ne me base pas sur les meilleurs. Je ne veux pas que les faibles restent faibles, c'est plutôt sur eux que je me base. Les bons, quand ils ont fini, je leur dis de faire autre chose, de s'occuper. Pour les travaux d'équipe par exemple, les compositions en équipe, c'est bien de prendre à part un enfant et de lui demander si ça le tente de travailler avec tel ami qui a plus de misère.*

GESTION DE GROUPES RESTREINTS

Neuf stagiaires font spontanément allusion à la gestion de groupes restreints. Elles s'accordent à dire qu'elles se refusent à rendre les groupes homogènes en répartissant les faibles et les forts de façon à mettre les faibles avec les forts et les forts avec les forts. Au contraire, elles estiment généralement que la division de la classe en sous-groupes doit répondre à des critères de différenciation des intérêts, des thèmes et des tâches. Selon elles, il y a un risque à répartir les groupes par niveaux de facilité ou de difficulté par rapport à une tâche donnée. En effet, les élèves moins doués peuvent être facilement démotivés par cette répartition et se mettre à chahuter, rendant alors la classe ingérable. La difficulté de tenir compte de l'hétérogénéité des apprenants s'explique ici par le danger de nuire au climat de classe.

Sujet 1 (lignes 169 - 178). — *Un moyen, ce serait de mettre ensemble ceux qui ont le même problème; ça pourrait les aider à ce niveau-là, mais c'est le climat que je vais perdre. J'aurais de la difficulté, parce que j'aurais certainement une perte de contrôle. Parce que le même type de jeunes va probablement avoir le même type de difficultés. Si, par exemple, j'ai des hyperactifs ou des jeunes très énergiques, ils vont avoir tendance à raconter plein d'affaires. Ils vont s'étendre autour du sujet et ça va être leur principale difficulté, j'ai l'impression. Si je les mets tous ensemble, ces jeunes-là, ça va être assez bruyant dans la classe.*

Sujet 9 (lignes 271 - 279). — *Souvent, c'est des leaders, les personnes qui jasent le plus ou qui s'expriment. Moi, ce que j'essaie de faire lorsqu'on travaille en équipe, c'est d'en placer au moins un par équipe, pour au moins avoir une discussion. J'ai quand même une difficulté, parce que j'ai deux niveaux dans la même classe, une quatrième et une cinquième année. En cinquième année, ils sont moins et ils jasent plus. C'est une dynamique différente dans la classe.*

Sujet 21 (lignes 121 - 132). — *Ma maître-guide, lorsqu'il y a des activités en groupe, va par tirage au sort. Moi, je ne suis pas d'accord, parce que, souvent, ce sont deux faibles ou deux forts qui se retrouvent ensemble. Je trouve qu'au niveau des apprentissages, ceux qui sont purs, ce sont ceux qui se retrouvent ensemble et ça n'avance plus. [...] Ce que je favorise, c'est un fort avec un faible. Pas tout le temps, parce que souvent ça ne stimule pas l'enfant qui est fort. Mais il y en a qui sont forts et qui aiment partager leur connaissance. Je ne veux pas qu'on les catégorise: les forts avec les forts et les faibles avec les faibles.*

STRATÉGIES PLUS COMPLEXES DE DIFFÉRENCIATION

Treize stagiaires, bien qu'elles conviennent de la difficulté d'une prise en compte de l'hétérogénéité des apprenants, suggèrent des stratégies qu'elles ont testées en classe afin de différencier les apprentissages.

- Poser des questions et réexpliquer en petits groupes, en cas de mécompréhension, en utilisant des dessins tout en les commentant.
- S'intéresser en profondeur aux élèves et connaître leur vie afin d'en tenir compte.
- Travailler à partir des centres d'intérêts, adapter les sujets aux intérêts des enfants, partir du vécu des élèves.
- Être spontané, avoir l'esprit ouvert et être à l'écoute des enfants sans être trop stricte sur les consignes.
- Utiliser des fiches d'enrichissement pour les forts.
- Développer des outils pour les visuels aussi bien que pour les auditifs, utiliser la visualisation.
- Répartir les interventions d'élèves faibles et d'élèves forts pour éviter la lassitude.
- Fonder des ateliers différenciés sur l'étude de types de discours différents.
- Répartir les groupes par thèmes.
- Axer le travail oral sur la créativité individuelle.
- Noter les difficultés et les progrès sur une grille et organiser des séquences adaptées en conséquence.
- Intégrer l'oral à des activités diverses (créatrices, sportives, arts plastiques, etc.).
- Alterner le travail individuel, en équipe et en classe entière.
- Lier l'activité orale à différents ateliers en lecture et en écriture.
- S'attacher à différencier chaque semaine selon un critère différent, à partir d'une grille d'observation.

Toutefois, les stratégies les plus subtiles proposées par les stagiaires, pour tenir compte de l'hétérogénéité des apprenants, sont plus affectives que vraiment cognitives. Elles lient le cognitif et l'affectif en indexant les thèmes abordés, la matière, au vécu des enfants, grâce à une connaissance progressivement approfondie de leur individualité. Ainsi, la planification de la différenciation, telle qu'elle apparaît dans de nombreux passages de cette étude, est mobile et constamment réadaptée aux expressions manifestées de motivation chez l'enfant. Pour les stagiaires interrogées, la forme la plus complexe d'adaptation aux différences d'apprentissage est l'individualisation de la réponse en cours d'interaction, sans qu'une stratégie didactique formelle apparaisse, sinon celle d'indexer le cours aux réactions des enfants selon un incessant processus conversationnel.

Sujet 7 (lignes 224 - 233). — *C'est la pratique, en le faisant plusieurs fois puis en avant des outils, une grille qui permet de regarder la dernière fois puis regarder le progrès qu'il y a entre les deux, la différence entre les deux. C'est vraiment presque une évaluation formative, vraiment centrée sur l'enfant.*

Sujet 9 (lignes 219 - 229). — *Pour que l'enfant puisse comprendre et me résumer un peu ce qu'il a appris, je reviens toujours sur la matière en fin d'activité. J'alterne beaucoup entre expliquer la matière, oralement, et faire travailler les enfants, en équipe ou individuellement. Il y a toujours un échange. C'est moi qui parle, puis c'est eux. C'est interactif, ce n'est pas juste moi qui donne ma matière, puis après, je leur dis de faire ça, à telle page. Je vais parler un petit peu plus, puis après, ils vont entrer dans leur matière. Je suis toujours là. S'il y a des problèmes, ils viennent.*

Sujet 10 (lignes 171 - 174). — *Trouver des sujets qui intéressent les enfants : ça, c'est la base. Si ça ne les tente pas, ça les bloque. Quelque chose qu'ils aiment, ils sont toujours prêts à en parler, même les plus gênés.*

Sujet 11 (lignes 121 - 124). — *C'est important de les faire parler de leur vécu. On peut déceler ce qui les intéresse plus à travers ça.*

Discussion

Une gestion des différences, c'est impossible, c'est très difficile, mais ça se développe malgré soi, parce qu'on ne peut faire autrement. Que ce soit en termes d'intégration cognitive ou affective, les stagiaires rapportent que leur tendance naturelle, pour répondre à l'hétérogénéité des apprenants, est d'amener l'élève à s'exprimer puis d'intégrer l'information ainsi produite à la séquence didactique en vue d'actualisation. Cette intégration repose en bonne part sur l'indexation de l'information ascendante (lien au vécu, etc.).

Par exemple, au vu des observations faites en classe, les anecdotes fournies par les élèves sont reprises par la stagiaire et servent d'appui à la démonstration didactique en cours. Chantal, stagiaire, demande aux enfants (3e degré), un lundi matin, de racon-

ter leur fin de semaine. L'école est en milieu rural et plusieurs enfants sont allés «magasiner» en ville. Chantal répartit la classe en petits groupes d'intérêts et leur propose de faire la liste des choses qu'on trouve dans les magasins. Puis elle prend à part une enfant qui n'aime pas magasiner et engage la conversation. L'*appréciation* d'hétérogénéité se situe alors dans la dynamique des interactions et comporte une part de pédagogique.

La prise en compte de l'hétérogénéité se trouve à la jonction de la représentation didactique et de l'agir pédagogique, elle implique un rapport dialogique entre le planifié et le vécu, impromptu. Pour cette raison, l'hétérogénéité, telle qu'elle se traduit en didactique, s'avère la conséquence d'un ensemble d'éléments contextuels issus des interactions qui provoquent des modifications des plans qui obéissent, si l'on part du présupposé qu'une représentation didactique existe indépendamment des interactions, à des règles conceptuelles ou à des connexions sémantiques que la recherche est susceptible de mettre en évidence.

Si l'on pose, par hypothèse, les adéquations suivantes:

mouvements cognitifs descendants de l'enseignante = issus des représentations didactiques,
mouvements cognitifs ascendants de l'enseignante = issus de l'échange pédagogique,

l'hétérogénéité apparaît comme une dimension de l'ordre de l'externe qui affecte des éléments d'organisation interne selon une variabilité qui pourrait être mise à jour (Tochon, 1984). Certains répondront à cette schématisation qu'il existe des modèles didactiques mixtes, des didactiques interactionnelles. Le point à saisir est qu'une stratégie d'interaction (alternance de mouvements descendants et ascendants, par exemple) une fois mise sur le papier, *mise en représentation* didactique et transmise en formation devient une schématisation préalable qui sert de *référence*, dans des mouvements descendants ultérieurs pour des stratégies de contrôle des informations ascendantes qui émergent du contexte pédagogique. Ainsi, l'adéquation postulée plus haut possède une certaine opérationalité, malgré son schématisme.

L'hétérogénéité, si elle affecte le représenté, ne peut l'affecter qu'en tant que ce représenté didactique est en partie mobile, modulable, ou indexable. La modularité, si elle existe, doit pouvoir être repérée dans le mouvement des modules, tel qu'il apparaît de la comparaison entre l'anticipation et l'interaction. Nous avons analysé dès 1984 cette modularité en termes d'une variance entre théorie et pratique dans l'actualisation des plans didactiques et, en 1987, en termes d'un différentiel de formation évaluative. La variabilité des plans n'est pas proprement didactique, elle appartient à l'ordre de l'interaction pédagogique. C'est la *modularité* didactique qui est soumise à variation sous l'effet du contexte pédagogique.

Les stagiaires interrogées, bien qu'elles n'aient pas vraiment intégré de routines d'action, ont cependant développé une certaine capacité de lier les contenus aux événements de la classe. Ces liens leur permettent de s'adapter à l'hétérogénéité des élèves. En situation typique, la séquentiation du processus ne semble guère poser de

problème (cf. Leinhardt et Greeno, 1986). En cas d'atypie, quand les événements ne correspondent pas au système d'attentes, le processus est réajusté pour intégrer, dans le processus de linéarisation même, des éléments de catégorisation jaillis du contexte. Ce sont alors les éléments didactiques modulaires les plus appropriés au contexte qui seront activés et «monteront en surface» pour remplacer le module inadéquat. Une analyse simplifiée de la situation pourrait être:

Séquence planifiée: (A) (B) (C) (D)

Interaction pendant A: A ne «passe» pas auprès des élèves (mauvaise réception de la classe), des éléments sémantiques propres à (C) émergent, d'où transformation:

Séquence actualisée: (A/) (C') (B) (D) où / indique une rupture avec la séquence prévue AB et une indexation de A à C'.

En didactique, le plan, sont l'anticipation hiérarchisée (Hoc, 1987), apparaît comme un enchâssement de transformations potentielles selon des indices de pertinence contextuelle. Chaque élément de la séquence prévue est mobile. Il est susceptible d'être juxtaposé, concaténé, et il peut répondre à des manipulations logiques. Le développement professionnel semble ainsi se caractériser par l'élaboration souple et progressive d'ensembles modulaires fortement indexables selon des appréciations de variabilité situationnelle. La recherche en didactique devrait à tout le moins tenir compte de ces éléments propres aux modes de contextualisation de la connaissance, chez les enseignants, quand ils opèrent un transfert (donc une décontextualisation) des résultats de la recherche sur l'apprentissage dans des modèles de formation et d'enseignement.

En bref

> *Je me disais: «Voyons, ça ne se peut pas que j'explique bien comme ça. Je commence juste à enseigner, j'apprends comme vous autres. C'est normal que vous avez des questions». Tranquillement, je prends des responsabilités, puis ça va de mieux en mieux.* (Sujet 7, lignes 320-324).

Les vingt-quatre stagiaires de première année qui ont été interrogées indiquent avant tout la difficulté et, parfois, l'impossibilité de tenir compte de l'hétérogénéité des apprenants dans une classe normale, à leur niveau d'expérience. Cependant, les entretiens comme les observations en classe témoignent d'une amorce de conceptualisation, chez ces stagiaires, quant aux possibilités de différencier les apprentissages et de les adapter aux élèves.

La prise en compte de l'hétérogénéité ne semble possible qu'au prix d'une différenciation de l'action, que cette action soit socioaffective ou cognitive. La différenciation repose nécessairement sur une perception des différences. Les outils d'évaluation sur lesquels pourrait s'appuyer cette appréciation subjective sont rudimentaires,

chez les stagiaires interrogées. L'orientation qui guide les processus de différenciation semble essentiellement reposer sur l'interrelation personnelle, sur le rapport et l'échange humain. À noter que l'échange humain fonde la communication et s'avère, du même coup, essentiel dans une didactique de l'oral. Aussi les moyens didactiques de stratégies différenciées à l'oral peuvent difficilement se distinguer des rudiments d'appréciation intersubjective mis en évidence par la psychopédagogie.

Une didactique de l'oral bien pensée semblerait devoir proposer des moyens d'adapter en continu la planification en cours aux éléments intersubjectifs et aux indices conceptuels propres à favoriser la motivation à entamer ou à poursuivre une communication authentique, dans laquelle prenne part le vécu de l'enfant. À ce titre, l'individualisation, l'entraide entre pairs, la gestion de groupes restreints et les stratégies plus complexes ou plus subtiles de différenciation apparaissent comme des manifestations d'une même réalité vécue et rapportée par toutes les stagiaires: celle de l'échange humain.

Sujet 15 (lignes 175 - 178). — *Moi, je les aime bien les enfants, puis je pense qu'ils le sentent. Je pense que la meilleure stratégie, c'est de développer avec eux autres la complicité puis l'amour, de leur faire sentir que tu les aimes. C'est pas mal ça, pour moi, qui est ma stratégie.*

Afin d'être instructif, l'échange humain pourrait peut-être être didactisé de façon à tenir compte plus systématiquement des possibilités d'indexer le cours aux informations apportées par les enfants. C'est dans cette tentative que nous avons proposé une analyse de la modularité didactique sous-jacente à l'adaptation conversationnelle en classe d'oral au primaire. Il ne s'agit pas là d'une méthode, mais proprement d'une compétence interactive et d'une lente conquête professionnelle. L'aptitude à épouser l'interaction interindividuelle en indexant l'instruction aux aspects motivants suggérés en cours d'échange échappe encore en grande partie aux possibilités de formation dont nous disposons pour les futurs enseignants et les futures enseignantes.

> *C'est beau la théorie, bla-bla-bla, mais quand t'arrives avec le jeune, les deux pieds dans la soupe, là, faut que tu te dandines, faut que tu saches te dandiner.* (Sujet 23, lignes 428-430).

DEUXIÈME PARTIE

ÉTUDES AUPRÈS D'ENSEIGNANTS CHEVRONNÉS

SIXIEME CHAPITRE

L'ATTENTION DES ELEVES

Martine Piché
Caroline Michel-Gariepy

L'enseignement au primaire évolue. Les enseignantes essaient de rendre leur cours plus dynamique afin de capter l'intérêt des élèves. Mais justement, comment peut-on capter l'attention des élèves tout en respectant le contenu didactique? Il faut des moyens concrets pour les intéresser à participer activement aux événements de la classe. L'enfant semble avoir de plus en plus besoin qu'on s'occupe de lui, qu'on sache qu'il existe. Il veut développer son imagination et c'est à l'enseignante de faire en sorte qu'il y parvienne. La société lui impose par ailleurs des limites; l'école impose également des limites, mais il est bon de faire sortir l'élève de son monde en lui suggérant des moyens peu communs. Il peut s'agir d'utiliser des supports visuels lors des exposés, de faire venir une personne-ressource lorsque le thème le permet, d'inclure un élément déclencheur pour stimuler l'enfant dès le début de l'activité, ce qui permet d'éveiller son attention. Si, par une activité quelconque, nous réussissons à changer la routine, la nouveauté éveille l'enfant et, ainsi, la classe devient plus intéressante. L'enfant embarque alors plus facilement dans les activités et nous avons plus de chance que l'activité progresse selon son objectif. Ces moyens aident donc à capter l'attention des élèves et constituent un soutien indirect pour l'oral.

Dans cette brève étude, nous développons davantage ce sujet selon quatre thèmes précis. Le premier thème évoque les trucs qu'emploient les enseignants pour capter l'attention des élèves. Le second porte sur les problèmes qui entravent l'écoute des élèves. Le troisième aborde la discipline de l'enseignante dans sa classe. Le quatrième développe les besoins qu'ont les élèves par rapport à ceux des enseignants. Dans ce chapitre, l'oral est abordé par l'entremise des modalités de gestion en classe.

L'ETUDE

Cette étude se fonde sur un entretien d'environ une heure pour chacun des enseignants interviewés. Elle avait pour but de découvrir leur façon de parvenir à capter l'attention des élèves tout en respectant le contenu didactique. Les entretiens ont tout d'abord été enregistrés, puis mis sur papier. Lors de ces entretiens, afin d'obtenir des réponses exhaustives, nous avons laissé les enseignants approfondir les questions en ne les interrompant que très rarement.

Nous avons interviewé dix enseignantes du primaire. Nous les avons contactés tout d'abord par téléphone, puis rencontrés à leur domicile. Pendant la discussion téléphonique, nous leur avons uniquement mentionné que nos questions portaient sur la communication orale dans leur salle de classe. De plus, pour leur donner une idée du type de question composant l'interview, nous leur avons lu deux questions que nous jugions pertinentes et qui faisaient partie de notre canevas d'entretien. Finalement, c'est

en effectuant plusieurs lectures des interviews transcrites que nous avons découvert nos thèmes, à partir des éléments redondants des transcriptions. Nous reprenons ci-dessous une analyse des extraits d'entretiens propres à cinq des enseignantes interviewées; ces extraits portent spécifiquement sur les moyens de capter l'attention des élèves tout en respectant le contenu didactique.

Les enseignantes interviewées enseignent au primaire et ont toutes leur diplôme d'enseignement. Elles ont été choisies dans diverses écoles de la région sherbrookoise tout simplement parce que nous connaissions déjà ces personnes. Elles voient leurs élèves à raison de vingt-cinq heures par semaine. En voici une brève description.

Enseignante A. — C'est en 1985 qu'elle a obtenu son diplôme en enseignement primaire et préscolaire à l'Université de Sherbrooke. Elle a sept ans d'expérience dans ce domaine et enseigne en cinquième année.

Enseignante B. — Elle est orthopédagogue depuis 1984. Elle a fait ses études en adaptation scolaire à l'Université Laval. Elle enseigne en deuxième année à neuf enfants qui ont des difficultés d'apprentissage.

Enseignante C. — Elle est également orthopédagogue, depuis cinq ans. Elle a fait ses études en adaptation scolaire à l'Université de Sherbrooke.

Enseignante D. — Autrefois enseignante au primaire, elle est maintenant au secondaire. Elle a enseigné environ quinze ans au primaire. Elle a fait ses études à l'Université de Montréal.

Enseignante E. — Elle enseigne depuis vingt ans dans les écoles primaires. Elle a étudié à l'Université de Sherbrooke et a obtenu son diplôme en 1971. Elle continue à prendre des cours du soir à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

RÉSULTATS

En examinant attentivement les thèmes mentionnés dans ce sixième chapitre, nous pouvons conclure que les réponses des enseignantes sont relativement similaires. Elles croient toutes important d'employer un support visuel, le tableau, ou encore de monter une mise en scène qui permettrait à l'enfant de comprendre une notion particulière. L'importance de la visualisation, lorsque les enfants sont fatigués, est revenue régulièrement dans les propos des enseignantes. Aucune d'entre elles ne tolère que ses élèves parlent en même temps qu'elle. De plus, elles tentent d'analyser le plus possible le style d'apprentissage de l'enfant (visuel-auditif) afin de lui venir en aide dans sa façon d'apprendre. Et finalement, elles évaluent le plus souvent les élèves par un exposé oral ou par une présentation orale quelconque.

THÈME 1 — MOYENS POUR CAPTER L'ATTENTION DES ÉLÈVES

Au primaire, on ne donne plus maintenant des cours magistraux. Autrefois, les enseignants donnaient un cours pour donner un cours. Ils ne se souciaient guère de la motivation des élèves ou de trouver une manière originale de passer leur matière. Ils

essaient de nos jours de rendre leur cours plus captivant pour que les enfants soient plus intéressés. Il faut trouver des façons variées d'enseigner pour que ça ne devienne ni monotone ni ennuyant autant pour l'élève que pour le professeur. Il est important d'inclure une mise en situation ou un élément déclencheur au début d'une activité pour que l'enfant ait le goût d'y participer. Pour stimuler un enfant, on peut utiliser des supports visuels, faire venir une personne-ressource, faire des jeux de rôles...

Enseignante A. — *Pour répondre ma clientèle, j'emploie le tableau, des documents audio-visuels, des calques. J'essaie d'exploiter le plus de façons possibles de donner une même matière pour que ça ne devienne pas monotone pour mes élèves. Je peux les faire travailler en équipe ou faire une courte mise en scène. Je crois que faire venir des spécialistes stimule l'enfant tout simplement parce que ça change.*

Enseignante B. — *Je trouve que c'est très important de stimuler l'enfant, de lui donner de l'intérêt en partant parce que sinon, on le perd très vite. J'utilise beaucoup le tableau, j'y dessine parfois des symboles ou des pictogrammes. J'essaie de montrer le plus possible ce que je veux dire parce que selon moi, les enfants comprennent mieux. Il m'arrive régulièrement d'utiliser des marionnettes et de faire des jeux de rôles.*

Enseignante C. — *Je suis certaine que le fait de faire venir des spécialistes accroît l'écoute des enfants. Par exemple, il y a eu la semaine sur la lecture à l'école. J'ai donc fait venir un écrivain et les enfants comprennent mieux maintenant ce que signifie savoir écrire. C'est une nouvelle source d'intérêt pour eux parce que ça les touche, c'est du vécu. Je donne beaucoup de pistes écrites aux enfants. Je mets au tableau les étapes pour réaliser le travail afin de les structurer un peu.*

Enseignante D. — *Lorsque j'enseignais en cinquième année, dans un cours d'histoire, j'ai fait faire aux enfants la bataille des Plaines d'Abraham. Ils étaient tous déguisés. Les enfants se la rappellent cette bataille-là! Il m'est arrivé d'amener une personne-ressource. C'est un excellent moyen puisqu'un professeur au primaire ne peut pas être compétent en tout. Les enfants se permettent alors de poser plus de questions.*

Enseignante E. — *Dans ma classe, je gesticule, je marche, je fais même des grimaces. Habituellement, j'allie toujours le visuel avec la parole parce que les enfants apprennent mieux avec des supports visuels. C'est bon de sortir d'un cadre régulier en faisant venir des spécialistes parce que l'enfant n'a pas l'impression de travailler, il l'a l'impression d'être en vacances. À chaque fois que je le peux, j'amène des éléments comme ça parce que ça suscite l'intérêt. C'est très rare qu'on n'a pas l'attention des élèves quand un spécialiste vient en classe.*

THÈME 2 — LES ENFANTS DISTRAITS

Évidemment, même si on utilise des moyens qui sortent de l'ordinaire pour capter l'attention des élèves, il reste quand même quelques enfants qui n'écoutent pas. S'ils sont agités ou fatigués, l'atmosphère de la classe ne sera guère propice à un ensei-

gnement de qualité. Il faut alors modifier son horaire de la journée et trouver une autre activité qui passerait plus facilement auprès des élèves que celle prévue au programme. Une alternative serait de faire faire aux élèves un repos sur leur pupitre afin de tenter de les détendre. Il y a également le fait qu'un enfant soit lunatique, qu'il perturbe l'enseignement. L'élève perd alors des notions qui lui seraient utiles pour une activité. Il faut trouver la méthode pour le sortir de son état. Le fait qu'un élève ait des problèmes de langage peut aussi le déranger dans son apprentissage. L'enseignante peut donc le référer à un orthophoniste.

Enseignante A. — *Quand je sens que les enfants sont fatigués, je fais une courte visualisation à partir d'un manuel ou je les fais se reposer sur leur bureau. Quand il y a un enfant qui dérange le groupe, j'ai la mauvaise habitude de me choquer très vite. Il a le droit de ne plus être attentif et de vouloir faire le clown, mais je ne supporte pas que ce sont les autres élèves qui en subissent les conséquences.*

Enseignante B. — *Lorsqu'un enfant n'est plus attentif, je ne m'en occupe pas vraiment. J'évite de dire «Luc, tu n'écoutes pas», parce qu'un élève qui ne suit pas, c'est qu'il désire parfois attirer l'attention. Avec un enfant qui a des problèmes de langage, j'essaie de le faire participer autant qu'un autre pour ne pas qu'il se sente mis à part.*

Enseignante C. — *Ce que je ne supporte pas dans ma classe et qui vient déranger le groupe, c'est un enfant qui dit une méchanceté à un autre enfant. Ça me blesse terriblement et je dois arrêter mon cours pour en discuter avec mes élèves. Quand un enfant ne m'écoute pas, je le rends d'abord conscient qu'il est dans la lune. Je le place près de moi et je lui donne des explications courtes. Ce qui est difficile, c'est quand le groupe au complet n'est pas dans le «beat». Je dois alors m'adapter à leur besoin.*

Enseignante D. — *Ce qui m'énerve chez un élève, c'est son arrogance. Ça brise le groupe parce qu'involontairement, je change ma façon de communiquer. Je suis beaucoup moins réceptive aux besoins des enfants et tout cela à cause d'un élève. L'attention pendant tout un cours, je n'y crois pas. Il m'arrive moi aussi de ne plus être attentive et je pense que c'est humain. Je n'oblige pas un élève à me suivre tout le temps. Mais si je vois qu'il est trop souvent dans la lune, j'essaie de le faire revenir pour qu'il ne perde pas trop de notions importantes.*

Enseignante E. — *Je sens qu'il y a des jours où les enfants sont plus capables d'apprendre, où l'atmosphère est propice à l'enseignement. Alors j'en profite pour en passer plus. Il faut savoir s'adapter au groupe. Ça demande beaucoup de souplesse. Quand un enfant parle avec un de ses pairs, il ne m'écoute pas. Je lui demande de se taire parce qu'il me dérange et qu'il dérange les autres dans leur apprentissage.*

THÈME 3 — DISCIPLINE DANS LA CLASSE

De nos jours, il faut de la discipline partout parce que la société l'exige. Nous devons savoir quand il faut parler et quand il est nécessaire de se taire. Certains ensei-

gnants vont désirer avoir le silence lorsque les enfants entrent dans la classe, d'autres les laisseront s'exprimer à leur guise. Quoi qu'il en soit, les enseignantes interviewées ont mentionné que ce qui était primordial dans leur classe, c'était que chaque enfant lève sa main avant de parler, qu'il écoute et respecte son camarade quand il parle. Il n'en demeure pas moins que le plus important à respecter dans la classe, c'est de ne pas s'exprimer en même temps que le professeur.

Enseignante A. — *Selon moi, la discipline se fait automatiquement. Ils ne s'expriment pas tous en même temps parce qu'ils savent très bien qu'on ne peut pas écouter tout le monde en même temps. Je n'ai pas de discipline concrète. Si j'arrive dans ma classe et que je ne dis pas un mot, je suis persuadée que les élèves ne parleront pas parce que j'ai un groupe très apathique. Ils vont attendre que je parle. Pour avoir un peu de discipline dans ma classe, il m'est arrivé de dire aux élèves qu'il va y avoir un test sur le cours d'aujourd'hui et ça marche.*

Enseignante B. — *Pour avoir de la discipline dans ma classe, j'utilise le chapeau magique. Les enfants font semblant de se mettre un chapeau magique et avec cela, ils doivent lever la main avant de parler, écouter l'autre quand il parle et respecter ce que l'autre a dit. Les enfants auraient plus tendance à s'exprimer quand je leur en donne la chance surtout au retour de la récréation, mais le règlement vient contrer cette tendance naturelle à s'exprimer.*

Enseignante C. — *En début d'année, je décide avec les enfants des règlements. On en choisit cinq et on les écrit sur un carton qu'on affiche sur le mur. Quand ces règlements sont respectés, on a aussi des privilèges, mais il y a aussi des conséquences s'ils ne sont pas respectés. Je n'ai pas besoin de dire les règlements à chaque jour, mais je leur rafraîchis la mémoire le lundi matin. Quand ils reviennent de la récréation ou du dîner, ils s'assoient, placent leurs effets et font un repos. Je ne permets pas qu'ils arrivent dans la classe en parlant.*

Enseignante D. — *Moi quand je parle, les élèves ne parlent pas. S'ils ont des choses intéressantes à dire, je suis prête à les entendre, mais ils doivent lever la main. Si ce n'est pas pertinent, je passe par-dessus. Il y a des groupes où je ne peux pas me permettre de conter des «jokes» parce qu'ils sont incapables de revenir sérieux par la suite. Je suis tout à fait contre le fait que les enfants entrent dans la classe en silence parce que tout le monde a besoin de parler qu'on soit grand ou petit. Il faut apprendre à l'enfant à fonctionner comme dans la société. Il m'arrive de donner un devoir supplémentaire à un élève qui a manqué de discipline.*

Enseignante E. — *Je ne peux pas tolérer qu'un élève parle en même temps que moi. Je trouve que c'est un minimum à inculquer aux enfants. C'est moi qui fais le show en avant mais je leur dis toujours qu'ils auront leur tour eux aussi. C'est dommage qu'on ne puisse pas écouter tous les enfants parce qu'après m'avoir dit ce qu'ils ont fait durant la fin de semaine, ils sont plus disponibles pour m'écouter.*

THÈME 4 — AUDITIFS ET VISUELS

Lorsqu'ils viennent à l'école, les enfants ont certaines attentes. Ils ont besoin d'être écoutés et respectés comme des entités uniques. Malheureusement, le système scolaire fait en sorte qu'on ne peut pas toujours considérer l'enfant comme une entité unique étant donné que l'enseignante les rencontre en groupe et rarement individuellement. Le besoin premier est de faire sentir à l'enfant qu'il est quelqu'un, qu'il est important. Il est essentiel pour l'enseignante de détecter les enfants qui sont auditifs (séquentiels) ou visuels (simultanés) pour pouvoir rejoindre tous les enfants lors des explications. Mais les enseignants ont eux aussi des besoins. Ils voudraient avoir plus de temps, avoir un soutien pour aider les enfants en difficulté d'apprentissage. Ils veulent bien entendu le silence lorsqu'ils s'expriment et exigent le respect entre les élèves.

Enseignante A. — *L'éducation qu'on fournit aux enfants sert à trouver un équilibre entre les auditifs et les visuels. J'essaie de les repérer, mais ce n'est pas toujours évident. Le besoin que j'ai face à un enfant en difficulté, c'est d'avoir de l'appui, de l'aide, des moyens concrets pour aider cet enfant. J'aurais besoin de ressourcement.*

Enseignante B. — *J'ai beaucoup de difficulté à analyser les besoins des enfants. Je les laisse libres d'utiliser du matériel lorsqu'ils travaillent. Je crois que c'est à l'enfant de découvrir s'il est auditif ou visuel. Le besoin que j'ai face aux enfants, c'est de leur inculquer la pertinence. Par exemple, s'ils doivent faire un exposé sur un animal de leur choix, ils vont rester dans le sujet un moment puis dévier vers un autre sujet.*

Enseignante C. — *Je me donne toujours deux à trois mois pour découvrir le style de l'enfant. Je le rencontre individuellement et je lui pose quelques questions. Ensuite, j'envoie un petit test aux parents. Je leur demande par exemple comment procède leur enfant quand il fait un casse-tête. Commence-t-il par faire le contour ou bien met-il les pièces du centre en premier? Tout cela me donne des indices sur le style de l'enfant. Pour ma part, je manque de temps. J'aimerais avoir plus de matériel, mais c'est limité à cause du budget.*

Enseignante D. — *Je ne peux pas réussir à analyser les besoins de chaque enfant, mais je tiens compte du fait qu'il y a des visuels et des auditifs. J'écris au tableau pour les visuels, mais je parle aussi pour les auditifs. Je pense que c'est important de tenir compte des deux styles. Le plus grand besoin que j'ai face à mes élèves, c'est d'être à leur écoute parce qu'ils ont un grand besoin d'être écoutés. Je donne ma matière, mais je trouve que c'est dommage qu'on ne leur demande pas ce qu'ils en pensent. Ils auraient sûrement des corrections à apporter au programme du Ministère.*

Enseignante E. — *Pour être bien honnête, je n'analyse pas chacun des enfants mais, avec l'expérience, on se rend compte de la manière dont les élèves font leur apprentissage. Dans leur comportement, on voit s'ils sont visuels ou auditifs. On le remarque dans leur manière de se présenter, de faire leurs travaux et même dans leur attitude physique. Je n'ai qu'un seul besoin envers mes élèves, c'est de les respecter.*

En bref

Nous avons pu le constater, les cinq enseignantes interviewées ont émis des discours relativement analogues en ce qui a trait aux thèmes développés dans cette étude. Celle-ci a mis en évidence certaines démarches possibles afin d'obtenir l'attention des élèves. Ce qui est important, c'est d'aller puiser dans le vécu de l'enfant afin qu'il se sente plus concerné, donc plus intéressé.

Cette étude a permis de découvrir des modes d'intervention grâce auxquels les élèves seront plus attentifs. Nous sommes maintenant plus en mesure de trouver des moyens inédits pour présenter une notion quelconque. Pour enseigner à quelque niveau que ce soit, il faut probablement avoir l'esprit ouvert à toutes les possibilités innovatrices qui s'offrent à nous.

SEPTIEME CHAPITRE

LES ACTIVITES PRATIQUEES A L'ORAL

Judy Ferland

Cette étude pratique porte sur ce qui se vit à l'oral dans l'enseignement et, plus spécifiquement, sur les activités pratiquées pour favoriser l'oral chez les enfants. Elle est fondée sur des entretiens dans plusieurs écoles et à des niveaux variés. Chacun des entretiens a été enregistré sur magnétophone et a duré quarante cinq minutes. En général, tout s'est bien déroulé. Les enseignants étaient compréhensifs et fort sympathiques, malgré le manque de temps. L'enregistreur gênait un peu certains au début, mais ils l'ont oublié assez rapidement. Trois de ces entrevues ont été faites lors des périodes libres des enseignants, tandis que les deux autres ont eu lieu après la classe.

Nous avons constaté combien nos questions étaient reliées entre elles. Souvent, les réponses se ressemblaient ou se complétaient alors que, d'autres fois, elles s'opposaient. C'est intéressant d'observer ces faits. Nous avons cependant dû éliminer deux questions à la suite des entrevues, faute d'information et de cohérence dans les réponses. Notre sujet a été divisé en quatre thèmes (nous n'en présentons ici que trois, faute d'espace). Chacun d'eux regroupe plusieurs questions de l'entretien. Nous aborderons ces questions en essayant de nuancer notre analyse en tenant compte des avis divergents.

THEME 1 : DESCRIPTION ET ORGANISATION DES ACTIVITES

Les activités à l'oral sont très diversifiées d'un enseignant à l'autre. L'action qui revient le plus souvent est le retour d'information. La majorité des enseignants questionnent leurs élèves et demandent leurs impressions au retour des fins de semaine, à chaque fête, concernant un conflit survenu à l'école, après une lecture, etc. Ceci peut prendre la forme d'une discussion de groupe ou encore d'une conversation d'élève à enseignant. Les exposés sont aussi fortement exploités. Souvent, l'enfant fait son exposé à partir d'une recherche qu'il a effectuée sur un animal, sur un livre ou autre. Certains exposés sont utilisés à des fins informatives, tandis que d'autres le sont davantage à des fins incitatives. L'enfant doit convaincre le groupe en argumentant pour faire valoir son produit. Généralement, les exposés sont faits à l'avant de la classe; toutefois, un enseignant s'y est opposé. Il fait faire les exposés alors que les élèves qui présentent sont assis à leur place: *«Je ne pense pas que ce soit nécessaire qu'un enfant de neuf ou dix ans ait à venir en avant pour communiquer et dire ce qu'il a à dire, parce que ce n'est pas dans ses activités de tous les jours de le faire»* (Enseignant C).

Une activité intéressante et originale est celle des **ombres chinoises** exploitées en quatrième année par l'enseignante A. Les enfants sont placés en équipes de trois ou quatre et ils composent un plan d'histoire à partir duquel ils élaborent des dialogues et une situation. Ils construisent leurs personnages avec du carton; il doit y avoir un narrateur et au plus trois personnages. On place un drap et on installe une lumière derrière celui-ci alors que les personnages sont fixés sur des baguettes. Les élèves vien-

nent ensuite présenter leur spectacle qui peut durer environ dix minutes. Cette activité est assez structurée et elle demande beaucoup de préparation. L'**improvisation** a une place importante en oral. Ce sont les enfants qui doivent improviser en produisant au fur et à mesure sur un sujet quelconque. Ils laissent aller leur imagination et ils doivent composer, se débrouiller avec ce qu'il y a de disponible. Trois enseignantes ont affirmé pratiquer cette activité.

Enseignante B — *À l'occasion, je fais aussi de l'improvisation.*

Enseignante E — *Les élèves doivent improviser sur un sujet donné afin d'inciter une autre personne à être d'accord avec ce qu'ils proposent.*

Enseignante A — *... ils composent donc, un plan d'histoire comme ils peuvent, il y a ensuite place à l'improvisation.*

Par ailleurs, un certain nombre d'enseignants pratiquent l'**amorce** pour amener la communication et pour motiver l'enfant et ce, avant de faire une lecture ou d'aborder un nouveau thème, une nouvelle notion.

Enseignante A — *Quand arrive un nouveau thème de français, on l'exploite, on en parle, on en discute, on va chercher les connaissances que les enfants ont déjà sur ce thème [...] pour que l'enfant soit curieux d'aller voir la lecture et susciter son intérêt.*

Enseignante E — *Je leur demande toujours s'ils ont déjà entendu parler de telle chose... alors les élèves ont toujours le loisir de parler.*

La **fréquence** de ces activités est relativement semblable d'un enseignant à un autre. Ordinairement, ces enseignants essaient de faire de l'oral chaque jour et d'inscrire une ou deux activités plus structurées à chacune des étapes. Ils profitent des occasions qui se présentent.

Enseignante A — *C'est surtout quand l'occasion se présente que je fais de l'oral. Mais à chaque étape, j'essaie d'avoir une activité un peu plus structurée.*

Enseignante B — *Les grandes activités, c'est une fois aux étapes. Mais il y a de l'oral tous les jours, que cela soit des commentaires, des impressions... Toute situation est propice à faire de l'oral: au retour de la récréation, à la bibliothèque, en lecture.*

Enseignant C — *Ce n'est pas prévu à l'horaire, une fois par semaine ou une fois par mois, quand l'occasion se présente. Au cours d'une étape, j'ai peut-être deux des situations précises, mais je donne l'occasion aux enfants de parler tous les jours.*

Enseignante F — *Les plus grosses activités, comme les exposés ou le jeu du téléphone, j'en fais une fois par étape. Les autres, c'est à chaque semaine, couramment, après chaque situation vécue dans l'école.*

Selon les enseignants interviewés, il existe un moment propice pour faire une activité à l'oral et ce, pour plusieurs raisons. Pour beaucoup, ce moment survient au retour des vacances ou des congés ou bien après une activité que les enfants ont eue. Ce sont des moments où les enfants sont plus spontanés, où ils vont communiquer plus facilement. Ils viennent de vivre quelque chose, ils sont tout excités.

Enseignante B. — *Après une activité quelconque qu'on a eue, je fais un retour, sur le coup, sur le moment. C'est important.*

Enseignante A. — *Avec le temps, tu sens que telle activité sera facile à exploiter et que tout le monde va embarquer.*

Toutefois, ces moments propices peuvent être provoqués.

Enseignant C. — *Moi, je me dis que toute activité est propice à faire à l'oral.*

Enseignante E. — *Moi quand je fais ça, je commence toujours le matin... ils sont plus calmes, plus reposés. Ils ont l'esprit plus reposé.*

Les activités pratiquées à l'oral sont toutes choisies et décidées par les enseignants. Ils se réfèrent au programme de façon à bien cerner les objectifs à atteindre et à y puiser des idées.

THÈME 2. — CE QU'EN PENSENT LES ENFANTS

À l'oral, les enfants apprécient plus certaines activités que d'autres. Sur ce point, les réponses sont variées; aussi nous procéderons individuellement par ordre de niveau. L'intérêt porté à une activité plutôt qu'une autre dépend des enfants mais aussi du sujet: «*Si c'est de parler de leur fin de semaine, de ce qu'ils ont fait... là c'est spontané. Quand c'est de leur vécu, quelque chose qui les touche, les enfants aiment ça*». Dans la classe de l'enseignante A, les enfants aiment bien les discussions: «*Il faut que ce soit un sujet qui les touche, qui fait appel à leur vécu, qui les concerne. Les grands sujets, eux, ce n'est pas ça*». Dans la classe de l'enseignant C, ce sont les débats qui remportent le plus de faveurs: «*Plus l'enfant est impliqué directement, plus il est touché directement dans une activité et plus il embarque. Si le sujet est complètement en dehors de sa réalité quotidienne, je pense que c'est plus ou moins captivant pour lui*». Dans la classe de l'enseignante E, l'activité incitative avec le **téléphone** a été fortement appréciée. Les enfants ont demandé de refaire l'activité en choisissant eux-mêmes cette fois le sujet à développer pour parler de ce qu'ils veulent: «*Avec le téléphone, ils avaient peut-être moins l'impression qu'ils étaient écoutés par tout le monde. Ils étaient tellement pris par la conversation avec l'autre personne au téléphone. Ils passaient leur nervosité sur le téléphone, probablement*». Dans la classe de l'enseignante B, les élèves aiment beaucoup les activités d'arts dramatiques. «*Il y a beaucoup d'initiatives là-dedans. C'est un jeu pour eux et puis, c'est moins encadrant*».

Toutefois, il y a également des activités que les élèves aiment moins. En général, le fait de venir parler en avant, de faire un exposé, si bref soit-il, leur déplaît. Ce désagrément est souvent causé par le stress, la gêne, le fait de ne pas être habitué ou la peur que l'on se moque d'eux. Par ailleurs, nous avons pu repérer un autre aspect de la question où deux enseignants partagent le même point de vue. Selon ceux-ci, il n'y a pas d'activité qui déplaise nécessairement à l'enfant. Ce n'est peut-être pas tant qu'une activité déplaise que le fait qu'elle suscite moins d'intérêt pour eux.

Enseignante A — *L'enfant va s'ennuyer, tu vas l'apercevoir qu'il n'est pas là. Quand ce n'est pas près d'eux, quand ça ne les touche pas, quand c'est des sujets abstraits pour eux. Ça ne colle pas. Il faut vraiment aller les chercher, avec leurs intérêts et leurs goûts à eux.*

Enseignant C — *Ça va paraître dans le sens qu'ils auront moins de choses à dire... les activités doivent coller à leur réalité personnelle, mais malgré cela, il faut tenir compte qu'ils ne sont pas tous au même niveau.*

Une dernière enseignante affirme qu'aucune activité ne déplaît à ses élèves. «*Celles que je fais sont toutes aimées. C'est sûr qu'il y en a toujours quatre ou cinq qui participent moins... mais mes activités ont toujours bien marché. Si tu prends des sujets qui les intéressent, qui les touchent à cet âge-là et si tu les laisses s'exprimer, les enfants apprécient ça.*» (Enseignante E).

Lorsque l'enseignante annonce une activité d'oral à ses élèves, ceux-ci réagissent de bien des façons selon la personnalité de chacun, mais aussi selon le genre d'activité proposé. Pour les petits de deuxième année, les activités à l'oral ne sont pas leurs préférées. Ils vont faire des remarques: «*Ça dépend. Quand c'est quelque chose de personnel, ce qu'ils ont fait en fin de semaine, les enfants embarquent et ça passe facilement. Du moment qu'ils sont à leur place, c'est moins pire, mais quand tu les avances devant le groupe, c'est une chose qu'ils n'aiment pas.*»

THÈME 3 — LES VISÉES DE L'ENSEIGNANT

À travers les activités qu'ils exploitent à l'oral, les enseignants poursuivent des objectifs. Les principaux objectifs que nous retenons se résument comme suit:

- corriger le langage oral de l'enfant en lui apprenant les termes justes lorsqu'il emploie de mauvais termes;
- déceler les élèves qui ont des difficultés à s'exprimer de même que les troubles de langage;
- acquérir, pour l'enfant, une aisance à s'exprimer devant un groupe, avec un ton de voix suffisamment fort et avec une bonne élocution (éviter le bafouillage);
- rendre l'enfant capable de dire ce qu'il pense devant un groupe en exprimant ses opinions sans continuellement dire: «Je pense comme lui»;
- permettre de mesurer la richesse de vocabulaire de l'enfant;
- bannir les anglicismes.

Comme on peut le constater, les objectifs sont davantage centrés sur l'apprenant. Les enseignants sont soucieux d'un langage correct chez les élèves; car «*un enfant qui parle facilement et avec des mots justes écrira aussi plus facilement et avec des mots justes*». Certains enseignants croient qu'une activité peut être meilleure qu'une autre, alors que d'autres n'y croient pas. Les meilleures activités, aux dires des enseignants A et C, sont celles qui suscitent davantage l'intérêt des enfants et celles qui répondent à leur réalité parce que les enfants sont impliqués directement dans le sujet. Celui-ci est à leur portée et convient à leur niveau. Une activité qui mobilise l'élève dans une prestation individuelle peut être parfois adaptée. Une activité sera également meilleure lorsque l'enfant vient seul en avant faire face au groupe, «*parce qu'il est plus impliqué, il faut qu'il donne quelque chose qu'il a en lui. Ça lui demande de la motivation. Il faut qu'il soit plus attentif.*»

Toutefois, deux enseignantes estiment toutes les activités équivalentes. Selon elles, c'est l'adéquation socioaffective vécue dans le moment même, en classe, qui est déterminante. «*Évidemment, il y a des activités où les enfants embarquent plus... mais sur le plan pédagogique, tout peut être pédagogique, parce que, dans le fond, le but visé c'est d'apprendre à s'exprimer et à parler un peu mieux.*» (Enseignante A).

En bref

Cette étude a été, selon nous, une excellente idée. C'est quelque chose de concret, de pratique que l'on a pu mettre en relation avec la théorie du cours. Ce que nous retenons surtout du premier thème sur la description et sur l'organisation des activités, c'est que les activités orales peuvent prendre plus d'une forme selon la préférence de chaque enseignant. Nous considérons que le retour d'information est un excellent mode de formation. L'enfant peut s'exprimer sur un sujet qui le touche. À travers ces retours, l'enseignante peut en profiter pour apprendre à connaître ses élèves, par les opinions et par les sentiments qu'ils expriment. Toutefois, notre position est assez indécise en ce qui a trait aux exposés. Nous nous demandons si un enfant doit absolument venir parler devant la classe. Nous partageons un peu l'opinion de l'enseignant C. Nous sommes sceptique quant aux avantages et à l'utilité des exposés. Nous nous demandons aussi s'ils ne favorisent pas les blocages. Cependant, nous sommes consciente qu'au niveau du secondaire, cet exercice est exigé et qu'il est peut-être bon d'habituer les enfants à le faire déjà au primaire. Ce pourrait être alors moins ardu et moins traumatisant pour eux. On devrait repenser ce système et mieux réfléchir cette problématique que constituent les exposés oraux. Par ailleurs, si nous regardons la fréquence des types d'activités orales, chaque étape en compte en moyenne deux. Ce n'est peut-être pas beaucoup mais, quand on observe l'horaire, il est difficile de faire davantage. Le programme est très chargé. Les enseignants doivent souvent composer avec le temps dont ils disposent, ce qui veut dire peu, s'ils ne veulent pas couper dans les autres matières. La meilleure chose à faire est de profiter de tous les moments qui passent. C'est aux enseignants de choisir les activités à faire en matière d'oral. Lorsqu'ils optent pour telle activité, c'est généralement qu'ils la trouvent intéressante, leur motivation se manifeste et a un effet positif et favorable auprès des enfants.

Concernant ce que pensent les enfants des activités orales, le deuxième thème traité, nous avons pu constater que les activités les plus appréciées par les enfants sont surtout celles qui partent de leur vécu. Ce résultat confonte l'étude sur les stratégies cognitives des enseignantes stagiaires, présentée en première partie. Les activités centrées sur le vécu répondent aux besoins des enfants; ils ont [illegible] à dire, à ce moment. Pourquoi vouloir discuter de grands sujets abstraits [illegible] l'euthanasie, par exemple? Quel intérêt les enfants ont-ils à en parler? C'est trop loin d'eux, ça ne colle pas à leur situation. Pour qu'il y ait une bonne communication et des échanges verbaux intéressants, l'enfant doit d'abord se sentir concerné par le sujet. C'est dans cette optique que nous comptons nous diriger. De même, si l'on fait une bonne amorce, adaptée et dynamique, on est presque toujours assuré que les enfants vont participer parce que l'on a su les motiver. Cet aspect de mise en situation est important.

Le troisième thème, les objectifs poursuivis par les enseignants, résume la question. On doit être attentif à la progression d'un enfant et remarquer chaque amélioration, si petite soit-elle. Par exemple, un enfant qui parle en bafouillant moins mérite d'être encouragé. Une activité orale peut être meilleure qu'une autre. Quand le sujet touche les enfants de près et qu'il suscite leur intérêt, à l'oral, tout sera plus facile. La communication et le dialogue seront bons. L'enfant développera probablement davantage son potentiel verbal dans des situations comme celles-là; plus que dans des exposés. Il n'est pas donné à tout le monde d'être à l'aise devant un groupe, avec tous les regards braqués sur soi. Nous comprenons que cela puisse être traumatisant! Bien qu'une activité orale ne puisse pas toujours correspondre aux goûts de tous les élèves, il est possible d'en élaborer qui soient adaptées, mais il faut apprendre à connaître ses élèves et à les respecter tels qu'ils sont. Pour conclure, nous sommes convaincue que l'oral peut se développer et s'améliorer grâce à des activités pertinentes et adaptées au niveau de l'enfant. Une meilleure maîtrise de l'oral facilitera sûrement la communication entre l'enfant et ses pairs, et entre l'enfant et l'enseignant.

HUITIÈME CHAPITRE

LA TIMIDITÉ, OBSTACLE À L'APPRENTISSAGE

France Boucher

L'étude présentée dans ce chapitre a pour objectif de vérifier auprès des enseignants si, à leur avis, la timidité de l'enfant influence ses apprentissages scolaires. La communication est le médium utilisé pour s'affirmer, pour apprendre, pour se développer, pour se réaliser comme individu. Qu'advient-il lorsque celle-ci est handicapée par une timidité excessive? Pour l'enfant du primaire, cette problématique entraîne-t-elle des lésions dans l'apprentissage scolaire? Quel rôle l'enseignant adopte-t-il dans ce cas?

Cette étude comprend quatre thèmes.

Thème 1. — Les caractéristiques des enfants timides en milieu scolaire.
Thème 2. — La timidité est-elle un obstacle aux apprentissages scolaires?
Thème 3. — Les moyens utilisés par les enseignants pour réduire la timidité.
Thème 4. — Les moyens utilisés pour aider l'enfant durant un exposé oral.

Timidité et rendement scolaire. Rendement scolaire et timidité. Peut-on lire ce titre dans les deux sens? Est-ce que la timidité cause l'échec scolaire? Ou bien est-ce que l'échec scolaire cause la timidité? C'est cette relation entre difficulté d'apprentissage et timidité que nous allons examiner. En premier lieu, nous analyserons les caractéristiques des enfants timides en milieu scolaire. En quoi se ressemblent-ils? Nous discuterons ensuite du lien entre la timidité et le rendement scolaire. Par la suite, nous aborderons le rôle et les actions recommandées vis-à-vis de l'élève timide. Pour terminer, nous passerons aux recommandations utiles dans la réalisation d'exposés oraux avec des enfants timides.

Cette étude a consisté en cinq entretiens directs de trois à quatre heures chacun. Nous avons rencontré chaque enseignant dans son milieu de travail. Avant l'enregistrement de l'interview, nous avons discuté avec eux de ce problème, des cas qu'ils avaient rencontrés et des méthodes qu'ils avaient employées; ceci pour faciliter leurs réponses. Durant l'interview, nous avons pris des notes et, à quelques reprises, nous avons ajouté à notre interview d'autres questions sur les problèmes qui paraissaient pertinents pour cette étude. La lecture des entretiens a permis de découvrir des éléments identiques sur les caractéristiques des enfants timides. Elle nous a fait découvrir que l'activité de l'exposé oral était celle où l'enfant timide éprouvait le plus de difficulté. Durant cette lecture, nous avons pu remarquer que les enfants timides étaient en majorité des enfants qui ont des difficultés d'apprentissage.

Cinq enseignants du primaire, licenciés, ont été choisis dans différents milieux scolaires, à Brompionville et à Martinville. Chacun représente un type caractérisé d'enseignant. Directeur, orthopédagogue, enseignante débutante, enseignante chevronnée et enseignante retraitée ont offert, lors de cette interview, des options contrastées,

des valeurs différentes. Nous avons réalisé qu'ils avaient tous le même besoin de fournir à l'élève un milieu stable et sécurisant.

Enseignant A. — Il est directeur d'école depuis treize ans. Il a aussi été enseignant durant treize années. Il transmet des valeurs fondamentales pour un bon climat scolaire. Il aborde la relation d'aide, la complicité entre étudiants et enseignants. Il est exigeant, mais réaliste. Pour lui, donner aux élèves des défis réalisables est le gage d'une réussite scolaire.

Enseignante B. — Elle est orthopédagogue et possède un diplôme en enseignement. Elle côtoie les élèves en difficulté d'apprentissage depuis quinze ans. Elle suit régulièrement des cours de perfectionnement. Elle croit aux nouvelles méthodes et les applique. Elle tâche de concilier la créativité et la différenciation pédagogique avec les apprentissages techniques. Elle se définit comme une personne qui respecte le rythme de l'enfant, mais elle vise constamment la progression. Elle travaille beaucoup sur l'autonomie de l'enfant.

Enseignante C. — Elle enseigne depuis six ans. Elle possède un diplôme en enseignement et poursuit une maîtrise en administration scolaire ainsi que des cours de psychologie. Elle explore les nouvelles techniques d'enseignement. Soucieuse et avant-gardiste, elle applique une méthode démocratique dans son enseignement. Elle se perçoit comme guide vis-à-vis des enfants.

Enseignante D. — Elle enseigne depuis dix-huit années. Elle est maître-guide et a une stagiaire. Elle applique des méthodes traditionnelles et exige une discipline et un rendement scolaire exemplaires.

Enseignante E. — Elle est enseignante à la retraite depuis quatre ans. Elle a exercé sa profession durant vingt-neuf ans, toujours en première année. Elle possède un brevet A. Elle a su s'adapter aux nouvelles matières à présenter. Elle est perçue comme une enseignante hors pair qui savait allier besoins affectifs et apprentissages scolaires. Elle dit que les enfants d'aujourd'hui ne savent pas apprécier les belles choses qui les entourent: elle estime qu'ils sont trop gâtés.

RÉSULTATS

L'examen des réponses des enseignants a permis d'identifier quatre thèmes qui répondent à cette étude. Nous avons réalisé que chaque enseignant abordait le problème différemment. Les résultats obtenus sont positifs.

THÈME 1. — LES CARACTÉRISTIQUES DES ENFANTS TIMIDES EN MILIEU SCOLAIRE

À cause d'un développement affectif inadéquat, les enfants timides ne se donnent pas le droit de ressentir des émotions, de les exprimer ou de poser des gestes pour répondre à leurs besoins. La vie est comme prisonnière à l'intérieur d'eux. Ces enfants présentent une gêne extrême, ne parlent pas, n'ont pas d'amis, n'ont que des contacts superficiels et polis. Ils ne sont pas impliqués dans la vie de la classe, ils sont solitaires et retirés. Ils ne sont pas rejetés par les autres, mais ils sont ignorés parce qu'ils n'occupent aucun espace.

Enseignant A. — *Pour moi, il y a deux types d'enfants timides en classe. Le premier est celui qui ne prend pas de place, ne s'extériorise pas, mais est relativement bien et les apprentissages se font quand même. Le deuxième est celui qui a des besoins et qui ne vient pas chercher l'aide. C'est celui qui essaie de s'en sortir seul avec ses moyens et qui a des difficultés à réaliser ses apprentissages.*

Enseignante B. — *Pour moi, un enfant timide en classe, c'est celui qui est retiré qui s'assoit au fond de la classe. Il ne parle pas et pose rarement des questions. C'est celui qui ne veut pas se faire remarquer et qui n'a aucune expression du visage. C'est souvent un enfant qui se fait agacer, c'est l'enfant souffre-douleur.*

Enseignant C. — *Je remarque ces enfants en situation de jeux. Je les repère dans un premier temps, souvent durant le jeu du ballon. Ils éprouvent de la difficulté à se mêler au groupe, vont vivre des injustices et des frustrations sans réagir. Durant une activité de groupe, c'est l'enfant qui attend qu'on le place.*

Enseignante D. — *L'enfant timide, c'est l'enfant qui reste bien à sa place, c'est celui qui attend qu'on aille le chercher. C'est l'enfant qui prend rarement la parole lors d'une discussion. C'est souvent celui qui a la tête penchée ou qui regarde le plancher, car il ne veut surtout pas se faire remarquer.*

Enseignant E. — *C'est l'enfant qui ne parle jamais en classe, qui est seul dans son coin durant la récréation et qui a peu d'amis. C'est l'enfant qui pleure souvent, car il côtoie des groupes d'enfants et des situations qui l'intimident trop.*

THÈME 2 — LA TIMIDITÉ EST-ELLE UN OBSTACLE AUX APPRENTISSAGES SCOLAIRES?

La timidité et la difficulté d'apprendre peuvent provenir d'une cause commune. L'échec scolaire et le trouble affectif ont souvent pour cause la manifestation d'un tempérament passif, inactif, amorphe. Ce qui distingue l'élève en difficulté de l'élève timide, c'est la perception par l'enseignant de troubles de comportements chez l'élève. L'enfant timide, qui a des difficultés d'apprentissages, peut créer une mauvaise image de soi, décevoir ses parents, susciter des moqueries, etc.

Enseignant A. — *Je pense que la timidité peut affecter, parfois beaucoup, la performance scolaire. Parce que si l'enfant n'est pas en possession de ses moyens, il ne sera pas capable de s'impliquer, ni d'utiliser ses ressources. Il a des choses qu'il peut faire, mais sa timidité l'empêche d'utiliser son potentiel, donc elle limite ses apprentissages.*

Enseignante B. — *Les troubles d'apprentissages ne sont tous pas dus à la timidité. L'enfant timide peut exceller dans une activité et avoir de la difficulté dans une autre.*

Enseignant C. — *De là à influencer le rendement scolaire, je trouve que chaque cas est individuel. Par contre si c'est un enfant très renfermé au point de ne pas demander de l'aide, cela peut handicaper son rendement.*

Enseignante D. — *Je pense que la timidité influence le rendement, parce que l'enfant timide, c'est celui qui ne s'intègre pas au groupe, ne pose pas de questions. Donc il bloque sur un problème en classe. Il ne se permet pas d'aller chercher l'aide dont il a besoin.*

Enseignante E. — *Souvent la timidité, chez l'enfant, influencera son rendement. L'enfant timide, c'est souvent l'enfant qui ne donne pas le rendement qu'il est capable de donner à cause de son manque de confiance en lui ou bien parce qu'il ne veut surtout pas qu'on le remarque. C'est souvent l'enfant qui se contente du minimum.*

THÈME 3 — LES MOYENS UTILISÉS PAR LES ENSEIGNANTS POUR RÉDUIRE LA TIMIDITÉ

La timidité semble se résoudre par l'intervention. L'enseignante peut maximiser le temps de travail scolaire, c'est un premier point souligné. Le temps réel consacré à la tâche paraît corrélé avec la réussite (Bloom, 1971). Il semble qu'en pratique, l'enseignant ou l'adulte observe rapidement les déficiences des enfants et voudrait tout de suite orienter leurs efforts pour corriger leurs faiblesses. Il vaut probablement mieux axer le travail au début de l'année sur l'estime de soi pour permettre à chaque enfant de croire en soi, ce qui l'amènera à accepter ses faiblesses comme une étape et lui permettra de mieux les surmonter par la suite. Nous avons également constaté qu'au lieu de nous épuiser à la tâche, nous pouvons nous nourrir d'un bon contact avec les enfants. Ce qui nourrit vient de la qualité de la relation entre les personnes engagées dans le même travail. Les bonnes relations entre les enfants créent un climat favorable à l'apprentissage. Il y a plus d'entraide, de coopération, de soutien et de respect dans la classe.

Enseignant A. — *J'ai remarqué que l'enfant timide réussit très bien dans le théâtre de marionnettes ou bien derrière un déguisement. J'ai aussi remarqué qu'une majorité de ces enfants excellaient en arts plastiques et en musique. C'est durant ces activités qu'on doit exploiter ces points forts, qu'on se doit de les faire jouer pour entraîner une meilleure acceptation de soi.*

Enseignante B. — *Diminuer la timidité chez l'enfant demande de renforcer les matières où il excelle. C'est en renforçant ses points forts que l'enfant prend de l'assurance.*

Enseignante C. — *Il faut les encourager dans les activités où ils excellent. C'est souvent par essais-erreurs que je trouve les moyens pour réduire la timidité. J'ai remarqué que ces enfants excellaient dans des travaux manuels, les arts plastiques.*

Enseignante D. — *Je renforce le comportement de l'enfant quand il est confiant dans l'activité qu'il fait. J'utilise souvent ses pairs pour lui faciliter la tâche. Par exemple, l'enfant timide qui a fait du progrès dans un travail, je lui demande d'expliquer sa méthode et ensuite les élèves posent des questions à cet élève.*

Enseignante E. — *J'ai enseigné avec des tout-petits et j'utilisais beaucoup le système*

de récompense pour renforcer un comportement désirable et un progrès. Je donne plus d'attention, je complimente et valorise beaucoup l'enfant qui a fait des efforts.

THÈME 4 — LES MOYENS UTILISÉS POUR AIDER L'ENFANT À S'AFFIRMER

Le programme de communication orale suggère deux types d'interventions pour favoriser le développement de l'habileté à communiquer oralement: l'objectivation et l'organisation de situations de réinvestissement. Par exemple, après avoir observé qu'un élève est habile à communiquer des informations à des pairs, mais qu'il est intimidé lorsqu'il s'agit de transmettre une information à un adulte dans une situation moins familière, l'enseignante pourra décider d'envoyer cet élève transmettre un message à une autre enseignante dès la prochaine occasion. Elle pourra même organiser un jeu de rôle en classe pour permettre à cet élève et à d'autres élèves qui éprouvent la même difficulté de se familiariser avec cette situation. Si un élève se sert peu d'illustrations pour expliciter les informations qu'il donne, on pourra profiter d'une leçon en sciences de la nature pour lui demander de décrire les spécimens qu'il a apportés et de dire comment il les a découverts. Si l'on observe qu'un élève est peu habile à fournir des explications et à donner des consignes claires à cause de sa timidité, on peut l'aider à expliquer un problème de mathématique qu'il a réussi à un autre élève qui éprouve des difficultés. Les occasions de communication orale sont nombreuses dans une classe. Elles peuvent servir à développer l'habileté à communiquer oralement si, d'une part, on observe bien les forces et les faiblesses de chaque élève et si, d'autre part, on connaît les exigences et les contraintes des situations qui se présentent ou de celles qu'on organise.

Enseignant A. — *Je vois deux moyens : le premier est technique, le deuxième affectif. Je suggère à l'enfant de noter sur un papier tout ce qu'il veut dire, par ordre, alors, il n'a pas à chercher ses mots. Sur le plan émotif, je le soutiens et l'encourage.*

Enseignante B. — *J'utilise le magnétophone. Je suggère à l'enfant de s'enregistrer chez lui et de s'écouter. Il peut le faire souvent et se corriger. [...] Je suggère aux enfants d'avoir un objet avec eux. Ce sont des petits détails qui facilitent la tâche.*

Enseignant C. — *Stratégiquement parlant, je m'organise pour ne pas les faire passer en premier, ce serait trop difficile pour eux de briser la glace, ni en dernier, car l'intérêt des enfants a trop diminué. Ils passent habituellement vers le milieu.*

Enseignante D. — *J'utilise les matières où l'enfant est à son aise. De toute façon, pour moi, le français oral, c'est du vécu, c'est quotidien. J'aime mieux observer sa communication de tous les jours et les progrès qu'il fait. Si je dois absolument faire un exposé oral, je propose à l'enfant timide de rester à sa place s'il le désire.*

Enseignante E. — *J'acceptais que les enfants restent à leur place et même lorsqu'ils ne voulaient pas parler, je n'insistais pas; j'attendais une situation autre que l'exposé oral, où il était assez confiant pour établir une communication de groupe.*

En bref

Les enfants timides semblent présenter souvent les mêmes caractéristiques en milieu scolaire. La majorité éprouve des difficultés scolaires et, plus particulièrement, lors d'un exposé oral. Les enseignants adoptent parfois une méthode béhavioriste pour diminuer ce comportement et renforcer l'estime de soi, au sens où un système de récompenses est mis en place après chaque expérience. Cette étude a permis de constater que les enfants timides ont un réel besoin d'aide. Un plan d'action devrait être établi avec l'enseignant, l'orthopédagogue quand c'est un problème d'apprentissage, avec la psychologue, s'il y a lieu. Il importe d'assurer un suivi et d'évaluer l'impact des actions, d'impliquer les parents. Notre expérience avec des enfants en difficulté nous indique qu'un enfant qui a le sentiment de perdre pied, de s'enfoncer dans les difficultés scolaires, sociales ou émotives, avec toute l'anxiété et l'insécurité qui en résultent, trouve une bouée de sauvetage quand un adulte important pour lui croit en lui, en ses capacités. L'enseignant n'est-il pas parmi les personnes importantes pour l'enfant? De plus, l'école peut fournir un milieu stable et sécurisant aux enfants soumis à tous les changements rapides et aux bouleversements de notre société.

NEUVIEME CHAPITRE

ORAL ET TIMIDITE EN MATERNELLE

Annie Vigneault

Si nous observons les enfants à l'école primaire, nous remarquons que la plupart fonctionnent bien. Ils semblent très spontanés et ils réussissent à répondre aux exigences des enseignants. Mais dans toute généralité, il y a des exceptions. Dans une classe d'élèves, on trouve des enfants à problèmes. Nous nous sommes penchée sur le cas des enfants timides en maternelle. Notre étude s'est située au niveau de l'enfant timide à l'oral et de son comportement en classe de maternelle. De plus, nous souhaitions nous renseigner sur l'attitude adoptée par les enseignantes devant ces élèves qui semblent effacés du groupe. Nous avons jugé important d'aller rencontrer des enseignantes qui peuvent communiquer leur expérience avec ces enfants et citer des cas concrets. Ainsi, il nous a été plus facile de nous situer par rapport à ce problème. Chacun a sa façon d'agir et c'est à nous de choisir et d'adopter la méthode qui convient et qui correspond à notre personnalité. Ce que nous retenons, c'est que toutes les enseignantes ont été confrontées à ce type d'enfants et que chacune agit à sa façon; mais le but reste le même: aider ces enfants à surpasser la timidité qui les envahit. Être capable de s'exprimer reste un objectif important en maternelle et c'est par le biais de plusieurs activités et de comportements d'ouverture et de confiance que les enseignants réussissent à aider les enfants timides.

L'étude ci-dessous présente neuf thèmes qui traitent l'oral à la maternelle et les comportements adoptés en présence d'enfants timides. Elle consiste en plusieurs entretiens effectués chez les enseignantes. Ainsi, elles étaient plus à l'aise et le temps accordé était moins limité. Les entretiens ont été enregistrés puis dactylographiés. Le fait qu'ils soient enregistrés n'a causé aucune timidité contrairement à ce que nous pensions. Les enseignantes semblaient à l'aise et spontanées. Une première lecture a permis de regrouper des éléments récurrents et jugés pertinents. Par la suite, nous avons procédé à une analyse plus profonde des données. Celle-ci a été mise sur fichier et rédigée sous forme de texte.

Nous avons mené des entrevues auprès de cinq enseignantes de maternelle dont deux ont onze ans d'expérience et les autres vingt, vingt-neuf et trente et un ans d'expérience. Trois d'entre elles assistent couramment à des congrès et se tiennent à la fine pointe de la pédagogie. Elles consultent fréquemment leurs collègues et aiment leur professeur. Ces enseignantes de maternelle ont des idées communes sur bien des cas. En revanche, on peut remarquer qu'elles n'accordent pas la même importance à chaque objectif. Elles ont chacune leur méthode de travail, leur façon d'aborder les enfants et de les aider dans leurs apprentissages. Enfin, il faut souligner l'importante collaboration d'une enseignante de cinquième année qui a vingt et un ans d'expérience. Elle a toujours suivi des cours de perfectionnement pour donner le meilleur enseignement à ses élèves. Elle est ouverte aux problèmes des enfants et elle est très intéressée face à ceux-ci. Elle nous a beaucoup aidée dans notre étude.

THÈME 1 — NÉCESSITÉ DE L'ORAL EN MATERNELLE

Toutes les enseignantes interviewées sont d'accord pour affirmer que l'oral occupe une grande place au niveau préscolaire. Il joue un rôle primordial puisque les enfants sont constamment en situation de communication entre eux. Pour développer l'oral, les enseignantes utilisent les causeries (discussions) qui permettent à l'enfant de s'exprimer librement sur des thèmes spécifiques. Elles vérifient également si les notions enseignées ont été assimilées par les enfants puisqu'elles devraient se refléter dans leur langage. Elles essaient de les amener à exprimer leur joie et leur peine. De plus, l'oral entre en jeu à l'accueil où les enfants racontent ce qui s'est passé la veille ou dans leur journée de congé. Les activités orales permettent d'établir un contact entre l'enfant et l'enseignante. L'oral en maternelle est le premier espace organisé où les enfants ont à s'exprimer devant un grand groupe et, si ce premier pas n'est pas franchi, ils risquent d'avoir de la difficulté toute leur vie.

Enseignante A — *L'oral est important, car c'est au moment des causeries que tu sais si ce que tu as enseigné a bien été assimilé. Par exemple, cette semaine, j'ai montré les rimes. À la fin de la semaine, on a chanté une chanson qui, par hasard, rimait. Une petite fille m'a dit : « La voilà, la chanson rime ».*

Enseignante B — *Je trouve que l'oral est important au préscolaire. J'utilise beaucoup les causeries et je trouve que c'est obligatoire, sinon les enfants parlent quand ce n'est pas le temps et ils nous dérangent constamment!*

Enseignante C — *Je trouve l'oral nécessaire puisqu'il permet à l'enfant de s'exprimer devant les autres. L'oral amène un contact entre les élèves et l'enseignante.*

Enseignante D — *L'oral permet à l'enfant d'exprimer ce qu'il ressent et de donner son opinion sur des thèmes spécifiques.*

Enseignante E — *Je trouve que ça habitue les enfants à dire ce qu'ils pensent et à exprimer leurs joies et leurs peines. Pour moi, c'est important d'axer beaucoup sur l'oral en maternelle.*

THÈME 2 — LE PORTRAIT DE L'ENFANT TIMIDE À LA MATERNELLE

En général, les enseignantes sont d'accord pour dire que l'enfant de cinq ans est à l'aise en classe dès son entrée puisque, de nos jours, la majorité a fréquenté les garderies et les prématernelles, ce qui les a amenés à établir un contact avec d'autres enfants et à vivre une expérience au sein d'un groupe. En revanche, quelques-uns ne se sont jamais fait garder ou n'ont jamais fréquenté d'autres enfants. Certains proviennent d'un milieu rural, éloigné. Ils ont eu jusqu'à maintenant un vécu fondé sur une relation mère-fils ou mère-fille. Ce sont souvent ces mêmes élèves qui affichent un portrait d'enfant timide. Ils ne sont pas capables de s'insérer dans un groupe, ils éprouvent beaucoup de difficultés à s'exprimer et ils semblent retenus du groupe. Ce

n'est pas que les autres élèves les repoussent: au contraire, les timides s'isolent eux-mêmes. On les remarque à leur désir constant d'être seuls et de jouer à des jeux individuels, par exemple les blocs de construction, les livres d'histoire, la table d'écoute ou les dessins. Leur comportement est souvent typique: ils ont la tête penchée, ils ne parlent pas fort. Ce sont des enfants qui passent inaperçus. Aux causeries, ces enfants timides ne prennent jamais la parole, mais ils sont très attentifs. Lorsqu'on leur pose des questions, ces enfants se contentent de répondre par le minimum. Les enseignantes interrogées en ont rapporté plusieurs exemples.

Enseignante A — *Un cas particulier, c'est un enfant d'un autre milieu et c'est un fils unique. Il n'arrive pas à s'insérer dans le groupe, il est isolé et il demande toujours sa mère. Tous les autres élèves se connaissent, mais lui, il est à part.*

Enseignante B — *J'en ai un qui ne parle pas et qui ne participe pas aux activités de groupe ni aux causeries. Je crois qu'il n'a pas le désir de parler. Il y a des gens comme ça qui n'aiment pas parler de ce qu'ils font.*

Enseignante C — *J'ai une enfant timide cette année. Elle a sept ans et n'a jamais fréquenté de garderies. Elle a toujours la tête penchée et elle est très discrète. Lorsqu'elle doit me demander une explication particulière, elle vient à un moment où je suis seule. Elle s'exprime à voix très basse. J'ai de la difficulté à l'entendre.*

Enseignante D — *J'en ai quelques-uns cette année. Pierre[1], par exemple, ne s'est jamais fait garder et n'a jamais quitté sa mère. En classe, il est isolé et s'amuse à des jeux individuels. À la journée d'accueil, il avait les doigts dans la bouche et il pleurait.*

Enseignante E — *J'ai un garçon qui est très timide et qui est toujours seul, il ne veut pas participer. Lorsque je lui parle, il devient tout rouge et il répond à mes questions par des «Je ne sais pas» ou par rien.*

THÈME 3 — LIAISON ENTRE LES RÉSULTATS SCOLAIRES ET LA TIMIDITÉ

On remarque que les enfants timides ont peu confiance en eux. Ils suivent les consignes données à la lettre, ils essaient de ne pas dévier, ce qui les amène à camoufler leur créativité. Ils sont très «insécures» puisqu'ils ont peur de ne pas faire ce qui est demandé. Les élèves timides sont habituellement très attentifs; en revanche, ce sont des enfants qui n'osent pas poser de questions. Pour cette raison, l'enseignante ne sait jamais s'ils ont bien assimilé les consignes. Certains se valoriseront par leurs travaux écrits, c'est la seule façon pour eux de se redonner une confiance personnelle. Comme dans le chapitre précédent, mais cette fois au niveau de la maternelle, les réponses obtenues à cette question sont divergentes.

---

[1] *Les prénoms utilisés dans ce chapitre sont des pseudonymes.*

Enseignante A — *Je reconnais que je ne crois pas qu'il existe un lien entre les troubles scolaires et la timidité. J'ai une petite fille très timide dans mon groupe. Elle réussit très bien car elle est attentive et appliquée, mais elle manque un peu de créativité.*

Enseignante B — *Je pense qu'il existe un lien. Par exemple, l'an passé j'avais une petite fille qui ne réussissait vraiment pas bien, parce qu'elle ne me disait pas quand elle ne comprenait pas.*

Enseignante C — *À mon avis, la timidité ne représente pas un empêchement sur le plan des apprentissages. Mais, si cette gêne devient un complexe ou un problème affectif, cela peut nuire.*

Enseignante D — *Personnellement, je ne crois pas que la timidité soit un empêchement aux bons résultats scolaires. Cette année, j'ai un cas d'élève timide. C'est le meilleur du groupe. Il est tellement attentif et c'est une grande valorisation pour lui, ce qui l'aide à avoir une plus grande confiance en lui.*

Enseignante E — *Oui, il existe un lien. Mon petit timide ne comprend pas souvent mes explications, mais il ne pose pas de questions et ne vient pas me voir. Il faudrait toujours que je sois à côté de lui. Il est très faible sur le plan scolaire.*

THÈME 4 — ISOLEMENT

Un enfant timide s'isole du groupe. On ne veut pas de lui ou c'est l'enfant lui-même qui s'éloigne des autres. Il se sent mal à l'aise et ne veut pas se mêler au groupe. Ces enfants n'ont pas le goût de développer l'égal. Ils préfèrent écouter les autres, c'est suffisant pour eux. Lors d'organisation de jeux ou chacun doit parler, l'élève timide se retire pour ne pas affronter ce qu'il déteste le plus: parler devant les autres. Après quelques mois, ces mêmes enfants s'intègrent peu à peu au groupe, mais ils demeurent réservés. On remarque parfois que les enfants timides en maternelle ne participent à aucun jeu et qu'ils attendent que la classe soit terminée.

Enseignante A — *Mes trois cas d'enfants timides cette année s'isolent des autres enfants et ils parlent peu. Lors de jeux de groupe, ils s'impliquent peu.*

Enseignante B — *J'ai un enfant timide qui, après les fêtes, a commencé à participer un peu aux activités. Il est un côté sécurisant à la maternelle, mais il ne va jamais dire une petite comptine ou chanter une chanson à l'avant. Je vais selon son rythme.*

Enseignante C — *Ma petite fille timide est isolée. C'est là demeure à être chassée lors de la formation des équipes. Elle ne veut jamais aller à l'avant raconter une histoire.*

Enseignante D — *Ma petite fille timide est toujours seule. Ce n'est pas les autres qui la repoussent, c'est elle même qui s'éloigne.*

Enseignante E — *Mon garçon timide est toujours isolé. Il préfère vivre dans son monde et ne veut pas se mêler aux autres.*

THÈME 5 — COMPORTEMENT DE L'ENFANT TIMIDE EN PETIT GROUPE

Les enseignantes de maternelle que nous avons interrogées sont d'avis que les enfants timides de leur classe semblent plus à l'aise lorsqu'ils se retrouvent en petits groupes. Mais ils jouent un rôle passif qui se résume à suivre les ordres du chef. Les enfants timides ne parlent pas beaucoup et ils n'expriment pas leurs besoins. Ils se contentent de faire ce qu'on leur demande. Ils réussissent quand même à fonctionner à l'intérieur d'un petit groupe.

Enseignante A — *Jeanne, qui est très timide, réussit à parler un peu en petit groupe. Elle suit le chef d'équipe et fait ce qu'il lui demande. L'autre jour, au jeu des voitures, Martha a décidé que Jeanne aurait telle voiture. C'est évidemment Martha, le leader, qui a décidé l'histoire.*

Enseignante B — *Mon petit garçon timide suit le chef. Il écoute et fait la tâche qui lui est assignée. Il est par contre très attentif à ce que disent les membres de son équipe. Il semble plus à l'aise.*

Enseignante C — *Pierre se sent bien à l'intérieur d'un petit groupe, mais il refuse, par malaise, la venue d'autres enfants.*

Enseignante D — *Les enfants timides de ma classe éprouvent plus de facilité à communiquer en petit groupe. Ils font même des farces, mais ils ne sont pas les leaders. Les timides demeurent des enfants souvent observateurs.*

Enseignante E — *Ce n'est pas eux qui mènent le groupe, ils se contentent de suivre le chef. L'autre jour, le chef a dit : «Annie, assieds-toi là pour regarder notre spectacle de marionnettes». Eh bien, elle n'a pas bougé, même quand le spectacle était terminé.*

THÈME 6 — SITUATIONS INTIMIDANTES EN MATERNELLE

Plusieurs situations peuvent intimider des enfants renfermés. Évidemment, la situation la plus embarrassante, celle qu'ils détestent le plus, est à coup sûr de devoir s'exprimer et de parler devant un groupe d'élèves. Ils détestent alors carrément l'oral. En maternelle, ces enfants ne veulent pas chanter ni raconter des histoires aux autres. Ils préfèrent écouter sans parler et s'effacer. Les timides ont besoin de sécurité. Aussi, lors de la venue d'une nouvelle personne, ils se sentent coupés.

Enseignante A — *Je pense que ce qu'ils détestent le plus, c'est lorsque je fais une ronde et que chacun doit aller à l'intérieur du groupe et chanter. Ils refusent de se présenter au centre du cercle.*

Enseignante B — *Une situation qui demande beaucoup aux enfants timides, c'est lorsqu'il y a de nouvelles personnes ou lorsque je leur demande de faire une commission au secrétariat. C'est toujours un refus.*

Enseignante C — *Le pire pour Pierre, c'est d'aller s'exprimer en avant de donner son opinion ou de chanter.*

Enseignante D — *Ma petite fille timide ne veut jamais aller parler à l'avant. Elle devient rouge et elle se met à pleurer.*

Enseignante E — *La situation qui entrave davantage Anne, c'est de raconter une histoire à l'avant et de parler devant les autres aux caméras.*

THÈME 7 — L'ENSEIGNANTE FACE AU REFUS DE PARLER DEVANT LE GROUPE

Cette question amène plusieurs réponses contrastées. Les enseignantes interrogées ont des comportements différents en présence d'un enfant qui ne veut pas aller parler au groupe et qui s'y objecte carrément. Certaines enseignantes acceptent ce refus et ne forcent jamais l'enfant timide à faire ce qui le met mal à l'aise. D'autres essaient d'aider le timide en expliquant aux autres la situation. Elles s'efforcent de lui faciliter la tâche par des sous-questions et essaient de le valoriser lorsqu'il s'exprime. Enfin, certaines enseignantes ne tolèrent pas qu'un enfant ne fasse pas comme les autres. Aussi, elles obligent les élèves timides à aller à l'avant pour ne pas négliger l'oral en maternelle qu'elles considèrent comme essentiel. Il nous semble qu'une attitude aussi tranchée ne peut se justifier qu'au cas où l'intervention soit douce, attentive et aimante.

Enseignante A — *Je ne peux négliger l'aspect oral à la maternelle car, un jour ou l'autre dans leur vie, ils devront faire face à un groupe. Par exemple, une petite fille très timide ne voulait pas parler aux autres, je l'ai obligée à participer aux activités, sinon elle serait demeurée à côté de la porte tout l'après-midi.*

Enseignante B — *Je ne le force jamais à parler devant un groupe, car je me dis que ce n'est pas grave s'il ne développe pas l'aspect oral. Il est possible que son travail futur ne lui demande pas de s'exposer devant un groupe.*

Enseignante C — *J'explique la situation aux autres si un enfant timide ne veut pas parler à l'avant du groupe. Ensuite, j'essaie de poser des sous-questions en ne lui donnant pas l'impression qu'il a échoué. Le peu qu'il aura dit me donnera l'occasion de le valoriser. Je profite de toutes les occasions pour aller le chercher.*

Enseignante D — *Je ne tolère pas qu'un enfant refuse de se présenter à l'avant d'un groupe. L'oral, c'est important et il doit le développer. Au primaire, il en aura besoin.*

Enseignante E. — *Je ne le force jamais car, étant enfant, j'étais timide. Je le prends vers moi, lui touche le bras pour lui donner confiance. Je le valorise.*

THÈME 8 — LES MOYENS UTILISÉS POUR AIDER LES TIMIDES EN MATERNELLE

Divers moyens sont utilisés par les enseignantes pour amener l'enfant à dépasser cette timidité. L'oral est un aspect important qu'il ne faut pas négliger et la plupart en sont conscientes. Elles font tout ce qui est possible pour aider ces enfants. On remarque que les marionnettes sont employées par toutes les enseignantes interrogées puisque la marionnette permet à l'enfant de s'identifier à un personnage et d'oublier sa crainte. Les enfants qui parlent avec une marionnette ont l'impression que ce n'est pas eux qui parlent. Ils se cachent derrière cette poupée pour s'exprimer. D'autres enseignants utilisent des moyens qui permettent à l'enfant de se sentir valorisé ou de comprendre mieux la nécessité de donner son opinion.

Enseignante A. — *J'ai une bonne cassette vidéo et des livres qui amènent l'enfant à comprendre la nécessité de s'exprimer et qui donnent quelques moyens pour combattre cette timidité. J'essaie aussi d'organiser des jeux d'équipe.*

Enseignante B. — *Comme matériel, j'utilise les marionnettes, les causeries et le cercle magique dont le but est de s'exprimer sur des sujets donnés. Je lui demande : «Trouves-tu ça «platte» ou voudrais-tu jouer avec des amis ?» Ça l'aide à dire ce qu'il pense.*

Enseignante C. — *J'utilise les marionnettes, les jeux de rôle où l'enfant peut imiter ou personnifier une autre identité. J'ai déjà vu un enfant s'exprimer à travers un personnage : il laissait ainsi passer ses sentiments. Un moyen de les faire aller devant la classe, c'est de leur permettre d'être accompagné d'un ami (dialogue).*

Enseignante D. — *Le meilleur matériel pour les enfants timides, c'est les marionnettes car ils peuvent s'exprimer librement puisqu'on ne les voit pas.*

Enseignante E. — *Je le valorise en lui donnant des responsabilités, je lui demande de ramasser les jouets avec moi. Il y a aussi les marionnettes qui aident beaucoup.*

THÈME 9 — L'EXPOSÉ ORAL EN MATERNELLE

En maternelle, l'exposé oral n'est pas structuré et il est très court. Il est sous forme d'histoire, de chanson, de jeux de rôle ou de mime. Souvent, il se résume à raconter sa fin de semaine. L'enfant timide a besoin de questions pendant son exposé, et, souvent, il a des tics nerveux; il bouge, bafouille, ne parle pas fort, s'occupe des interventions des autres et en profite pour arrêter son récit.

Enseignante A. — *En maternelle, je ne sais pas si on peut parler d'exposé oral. Les enfants sont à l'avant raconter une histoire ou faire des mimes. Mon petit garçon*

timide se sent plus à l'aise lorsqu'il faut faire un mime puisqu'il n'a pas à parler. Mais je remarque des tics nerveux comme se frotter le nez, jouer avec ses boutons de gilet.

Enseignante B — *Je fais venir des enfants à l'avant pour raconter une histoire ou une comptine. Mon petit timide n'est vraiment pas à l'aise en avant. Il bafouille, s'arrête longtemps et je dois toujours lui poser des sous-questions.*

Enseignante C — *Lorsque Pierre vient raconter une histoire ou chanter, il joue toujours avec ses cheveux ou avec son crayon, il ne parle pas fort et s'arrête souvent.*

Enseignante D — *Ma petite fille timide déteste venir à l'avant. Lorsqu'elle vient faire un mime ou chanter, elle fait des gaffes qui démontrent qu'elle est mal à l'aise.*

Enseignante E — *À notre école, il y a une grosse activité qui s'inscrit très bien dans l'exposé oral : «Les artistes de Saint-Louis». Peu d'enfants timides s'y présentent. J'en ai eu un qui s'y est présenté, mais il ne parlait pas fort et il ne regardait pas le public.*

THÈME III — LES PROGRÈS SONT-ILS POSSIBLES?

Toutes les enseignantes semblent conscientes du fait que la timidité n'est pas un problème qu'on peut régler en une année; c'est un travail à long terme. La timidité fait partie de la personnalité de l'enfant. Bien sûr, on peut aider l'élève à s'exprimer et à donner son opinion, mais il est presque impensable qu'un jour l'enfant surpasse définitivement sa timidité. Malgré tout, les enseignantes interrogées ont perçu, à plusieurs reprises, des améliorations, au cours de l'année, chez ces enfants timides. C'est en leur donnant confiance qu'elles ont pu les aider.

Enseignante A — *Paul est arrivé à surmonter un peu sa gêne parce je lui fais confiance. Il se sent en sécurité, mais il garde un côté plus réservé malgré tout.*

Enseignante B — *Mon petit garçon timide a réussi à parler devant les autres en découvrant le côté sécurisant des enfants ainsi que le côté quotidien. Il s'est senti plus à l'aise aux causeries et aux mimes; il était très bon.*

Enseignante C — *Je vois de petites victoires, mais c'est un travail qui s'étend sur plusieurs années. Je leur donne confiance pour qu'ils puissent donner leur opinion.*

Enseignante D — *Avec mon expérience, j'avoue que c'est difficile de résoudre complètement le problème de la timidité chez un enfant. Ma petite timide a réussi à aller au théâtre, à marionnettes et je considère que c'est un bon pas de franchi.*

Enseignante E — *J'ai un exemple d'une petite fille qui a presque vaincu sa timidité. Elle s'est présentée au concours «Les artistes de Saint-Louis». C'est à force de lui donner confiance qu'elle a pu dépasser sa timidité.*

En bref

Ce chapitre avait pour but d'illustrer les problèmes de l'enfant timide à l'oral en classe maternelle, de comprendre ses comportements et de prendre conscience des moyens à utiliser pour aider ces enfants. Nous avons rapidement pris conscience de l'importance de l'oral en maternelle. C'est le premier lieu où l'enfant commence à développer ces capacités qui se révéleront utiles tout au long de ses études et de sa vie. Un jour ou l'autre, chaque personne a à s'exprimer et à donner son opinion. La capacité d'expression est ainsi un objectif important. Les enseignantes ont su dresser le portrait d'un enfant timide et donner les caractéristiques de ceux-ci. Nous avons pu constater que la timidité provient de plusieurs facteurs. Les enfants qui n'ont jamais fréquenté de garderies semblent plus timides que les autres.

Quant aux résultats scolaires des enfants timides, les enseignantes interrogées ont des idées partagées. On ne sait pas vraiment s'il existe un lien entre apprentissage et timidité. S'il en existe un, la cause se trouverait au niveau de la peur et de la gêne de poser des questions qui permettent de mieux comprendre les consignes. Cependant, en petits groupes, ces enfants semblent plus à l'aise et on remarque qu'ils suivent les ordres du chef de groupe. Ils sont très attentifs et à l'écoute de ce qui est dit, ce qui est aussi une habileté importante à l'oral. On oublie toujours le pôle compréhension au profit de la production.

Lorsque nous avons abordé la question des situations qui intimident le plus les enfants renfermés, les enseignantes ont répondu que c'était le fait de devoir parler et de s'exprimer devant une classe. Lorsqu'ils font leur exposé, ces enfants sont très nerveux, ils bougent et babouillent. Ils détestent être exposés aux regards et essaient, par tous les moyens, de pouvoir échapper à cette situation. Quant aux enseignantes, quelques-unes croient qu'il faut laisser l'enfant libre d'aller à l'avant et de donner son opinion. Il ne faut pas le brusquer. D'autres pensent qu'il est nécessaire de le pousser, puisqu'un jour ou l'autre, il aura à affronter un public. Les opinions diffèrent, mais il est certain que toute intervention doit être faite avec tact, en indiquant à l'enfant qu'on lui fait confiance. Au niveau des moyens utilisés, on retrouve à plusieurs reprises les marionnettes, puisqu'elles permettent à l'enfant de se cacher et de s'identifier à un personnage. La valorisation demeure excellente pour aider les enfants timides. Enfin, les enseignantes nous ont fait part de leur expérience auprès de ces enfants. Elles pensent que la timidité n'est pas un problème que l'on peut régler en une année. C'est en aidant ces enfants par de petites attentions qu'ils s'amélioreront et parviendront peut-être à ne plus appréhender avec angoisse le moment où ils devront s'exprimer devant les autres.

Cette recherche nous a vraiment aidée à comprendre la nécessité de l'oral à la maternelle. Elle a éclairci le cas de la timidité. Nous avons appris à connaître davantage ces enfants et leurs caractéristiques. Nous connaissons maintenant l'impact que peut avoir sur eux un comportement brusque, en leur demandant de s'exprimer ou de raconter une histoire au groupe. En revanche, nous avons découvert plusieurs moyens à utiliser pour les aider à surpasser la peur qui les envahit. Nous pensons qu'il faut tes-

pecter ces enfants sans pour autant les laisser abandonner l'oral. Il ne faut pas laisser l'enfant timide à lui-même; il vaut mieux aller le chercher dès son entrée à l'école, par le biais d'activités qui favorisent l'expression des sentiments ou simplement d'une opinion. Si l'enfant s'isole, c'est à nous, enseignantes, de l'intégrer dans le groupe.

Nous avons trouvé cette étude des plus enrichissantes du point de vue des connaissances nouvelles qu'elle nous a apportées et des trucs à employer proposés par les enseignantes. Maintenant, nous saurons probablement aider plus efficacement les enfants timides à l'oral et, surtout, les comprendre.

DIXIEME CHAPITRE

L'INTÉRÊT ET LA MOTIVATION À PRENDRE LA PAROLE

Marie-Claude Dussault

L'enseignement des aptitudes orales présente toujours une difficulté pour les enseignants, car ils doivent être attentifs à ce qui intéresse le plus les élèves pour motiver leur participation. De plus, la manière d'aborder l'oral est à repenser chaque année, parce que le groupe change. Il n'est pas certain que les thèmes qui ont suscité une bonne participation des élèves auront le même effet l'année suivante. L'objectif de la présente étude est de savoir comment les professeurs réussissent à susciter l'intérêt et la motivation des élèves en français oral dans le cadre d'exposés. Nous avons donc contacté quatre enseignantes et un enseignant chevronnés à l'école primaire où nous faisions notre stage. Nous leur avons remis le canevas d'entretien à l'avance et nous avons pris rendez-vous avec chacun d'eux, au moment qui leur convenait. Nous avons enregistré toutes les rencontres qui ont duré en moyenne une heure et qui se sont bien déroulées. Ensuite, nous avons noté sur des fiches les idées les plus importantes exprimées par chacun. Voici une brève description des personnes interrogées.

L'enseignante A. — Elle a trente-quatre ans d'expérience et a toujours enseigné dans la même école primaire. Elle enseigne maintenant en troisième et en quatrième année.

L'enseignante B. — Elle a trente ans d'expérience et elle enseigne depuis seize ans en première année à la même école.

L'enseignant C. — Il a trente ans d'expérience, au primaire et au premier cycle du secondaire. Il a participé à des comités pour l'avancement des sciences humaines et de la géographie. Il enseigne depuis seize ans en cinquième et en sixième année à la même école primaire.

L'enseignante D. — Elle a dix-neuf ans d'expérience au primaire et elle enseigne depuis quatre ans en quatrième et en cinquième année. Elle a expérimenté l'enseignement avec des handicapés légers, l'enfance inadaptée et des inadaptés socioaffectifs.

L'enseignante E. — Elle a quatorze ans d'expérience au primaire. Elle a été cinq ans orthopédagogue et elle enseigne depuis neuf ans en deuxième année, à la même école.

Les cinq aspects à partir desquels nous avons élaboré le canevas d'entretien sont les suivants.

1. **Le choix des thèmes** est très important pour la réussite d'une activité.
2. **Les conditions propices** concernent le climat idéal à prévoir, le moment le plus propice de la journée ou de la semaine et le temps alloué à l'exposé oral.
3. **La motivation à la participation** constitue un défi pour les enseignants, car ils doivent mettre à l'aise chaque élève, lui donner le goût de s'exprimer et le valoriser après chaque expérience.
4. **Les réactions des interlocuteurs** influencent l'élève dans son énoncé oral. Le respect des opinions exprimées est souligné.
5. **L'utilisation du vocabulaire approprié** présente des avantages pour les élèves. Les enseignants proposent différents moyens pour enrichir la langue.

Thème 1 — Le choix des thèmes

Pour susciter l'intérêt et la motivation à améliorer sa langue, les enseignants interrogés choisissent des thèmes intéressants qui sont proches du vécu des enfants et qui les touchent, comme les fêtes traditionnelles, les saisons de l'année, des événements particuliers dans la classe ou à l'extérieur, des activités sportives. Il peut aussi s'agir d'un livre que les enfants ont lu ou d'un projet de théâtre.

Enseignante A. — *Il faut que les thèmes soient intéressants et proches d'eux, comme l'Halloween, Noël et leurs animaux préférés. Je leur demande aussi de ramener un livre de bibliothèque ou la lecture de la semaine.*

Enseignante B. — *Je choisis toujours des thèmes qui les emballent, je leur demande leur avis sur ce dont ils aimeraient parler. Ils peuvent présenter et résumer un livre, parler de leur jouet préféré ou de la période de Noël.*

Enseignant C. — *Il y a des thèmes cycliques, tels l'Halloween, Noël, les saisons. Il y a aussi des thèmes événementiels, comme un fait qui arrive dans l'actualité ou dans la semaine. Ils doivent se sentir impliqués par l'activité : une sortie en forêt ou un projet de théâtre. J'aime aussi faire des activités pour qu'ils s'adaptent à d'autres interlocuteurs, comme le directeur, la secrétaire ou les autres classes.*

Enseignante D. — *L'improvisé souvent, car je profite du moment présent ou de ce qui se passe durant la journée pour les faire parler. L'échange du lundi matin apporte des thèmes improvisés. […] Le premier critère est le choix des élèves. Il faut que cela les intéresse et les touche personnellement. Il y a aussi l'actualité, les fêtes et les thèmes comme l'Halloween, Noël, l'automne, la chasse et les animaux.*

Enseignante E. — *Je choisis les thèmes qui me semblent les plus intéressants pour mes élèves. Il faut essayer de nouvelles choses. Cela dépend du temps de l'année pour susciter l'intérêt et intégrer d'autres matières. […] Je fais parler les enfants sur leur vécu, leur fin de semaine, pendant la causerie du lundi matin. Les objectifs visés sont d'apprendre à mettre de l'ordre dans ses idées, à s'exprimer clairement et avec fort, à susciter l'intérêt du public, à mieux se connaître soi-même et face aux autres.*

Thème 2 — Les conditions propices

Le moment choisi dans la journée peut influencer le succès de l'activité. Les enseignants interrogés préfèrent souvent l'avant-midi, car les élèves ne sont pas trop fatigués, alors qu'après l'éducation physique ou en fin de journée, c'est plus difficile. Il faut toujours attendre que les élèves soient favorables à l'écoute et qu'ils se sentent en confiance. Il est également conseillé de ne pas passer trop d'élèves à la fois pour les exposés. Cependant, ce n'est pas la durée du discours qui est essentielle, mais plutôt sa qualité et le respect des critères établis.

Enseignante A. — *Le début ou la fin de l'avant-midi sont des moments favorables pour une activité, jamais après l'éducation physique ou l'anglais. Le climat idéal pour réussir une activité, c'est l'écoute. Je passe six ou sept élèves par jour, pour ne pas les ennuyer et avoir du temps pour analyser les exposés. Je leur accorde une ou deux minutes. Chaque élève note sur un canevas de correction ce qui est bien et les critères oubliés. Quelquefois, je les laisse libres, à la condition de respecter les critères.*

Enseignante B. — *Je ne fais pas d'activité en français oral en fin de journée ou après une activité animée comme l'éducation physique. [...] Je passe peu d'élèves à la fois. Quand ils bougent, j'arrête et on recommence plus tard. Je sens qu'il y a des journées où ils sont plus disposés. [...] Le climat idéal est de favoriser l'écoute, car ils sont portés à donner leurs commentaires. [...] J'accorde une à deux minutes par élève et je laisse plus de temps à ceux qui ont de la facilité à s'exprimer.*

Enseignant C. — *Le moment idéal est la fin de l'avant-midi, le vendredi. C'est un moment relaxant pour échanger sur des événements qui se sont produits durant la semaine ou sur un thème précis. [...] Le climat idéal est un climat de confiance. Il faut dédramatiser l'activité, leur dire que c'est normal de faire des erreurs, que c'est ainsi qu'on apprend, surtout au début de l'année. [...] Le temps que j'accorde à chaque élève dépend de la qualité du discours, de la richesse des idées et non de sa longueur. En cinquième année, le programme suggère deux minutes et en sixième année, trois minutes pour chaque exposé. J'ai développé une technique d'improvisation sur un sujet précis: ils doivent faire un plan un peu comme une communication écrite, avoir deux ou trois bonnes idées très claires et, à partir de cela, ils développent. Ils font comme s'ils parlaient à leur meilleur ami. À Noël, les élèves sont à l'aise avec cette technique.*

Enseignante D. — *Le lundi matin, c'est un échange volontaire avec le groupe. Il n'y a pas de temps déterminé, tout dépend de ce qui arrive. [...] Quand il faut les évaluer pour le bulletin, j'avertis les élèves du sujet, du temps et du jour prévus. Ils peuvent se préparer à l'avance. Il faut attendre que les élèves soient favorables à l'écoute, par exemple entre deux travaux écrits en français. Je ne passe pas tous les élèves la même journée, seulement trois ou quatre. Le temps accordé est de deux minutes en cinquième année et d'une minute en quatrième année. Ce n'est pas la longueur du discours qui compte, mais sa qualité. Les critères sont l'originalité, le ton de la voix, le vocabulaire utilisé, les phrases bien faites et savoir capter son auditoire.*

Enseignante E. — *Le matin est un moment propice, car les enfants sont en forme. Pour favoriser l'écoute, je ferme quelques lumières, je fais asseoir les enfants en cercle et je fais une relaxation avant l'activité. [...] L'énoncé dure entre une à deux minutes. S'il s'agit d'un théâtre de marionnettes, cela peut durer plus longtemps.*

THÈME 3. — LA MOTIVATION À LA PARTICIPATION

Les enseignants interrogés motivent leurs élèves à participer en leur expliquant qu'il est important d'apprendre à communiquer et de se faire comprendre clairement.

Ils leur donnent l'occasion de s'exprimer de façon informelle et spontanée. Ils les persuadent que les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage.

Enseignante A. — *Au début, je leur demande de me donner les raisons pour lesquelles on fait des exposés oraux et je les écris au tableau. Ils disent que c'est important de se faire comprendre. Je commence par les volontaires et c'est défendu de rire.*

Enseignante B. — *Je fais parler les élèves moins timides d'abord. Si un élève ne peut rien dire, je recommence le lendemain. Je le laisse parler même si ce n'est pas le temps. [...] Il faut leur parler de l'importance de communiquer, de dire ce que l'on veut, de bien parler pour être compris. Il y a des moments où ils peuvent raconter ce qu'ils veulent, sans être interrompu, pour laisser la chance aux timides de s'exprimer.*

Enseignant C. — *Il faut leur donner un sentiment de succès, être très positif, persuader les élèves que les erreurs sont partie intégrante de l'apprentissage. [...] Au fur et à mesure des expériences en français oral, ils prennent confiance en eux. Il faut donner l'occasion, de façon informelle, de s'exprimer devant la classe. Ils peuvent intervenir souvent durant la semaine, car mon horaire est souple. Si un élève a résolu un problème de mathématique ou de géographie d'une façon originale, il vient l'expliquer devant la classe. Je forme des équipes qui ont à faire un discours sur un sujet précis. Chacun fait son énoncé devant les autres. Ce sont les autres élèves qui font prendre conscience à chacun de leurs erreurs et non pas toujours le professeur.*

Enseignante D. — *Il faut mettre le groupe à l'aise, encourager l'élève à essayer et à ne pas avoir peur de se tromper. Il faut lui donner confiance. Ce n'est pas grave d'oublier ce que l'on veut dire, on peut se reprendre. Je n'exige pas trop. Je prends des sujets qui les intéressent et sur lesquels ils ont quelque chose à dire. Les autres doivent écouter et se respecter entre eux.*

Enseignante E. — *Il faut faire pratiquer l'enfant à la maison avec ses parents pour le sécuriser et lui dire qu'il est en train d'apprendre, cela peut lui enlever de la pression. Il n'a pas besoin d'être parfait. Je lui donne le goût de parler par des exemples concrets. «Tu veux demander une permission spéciale à tes parents, il faut que tu respectes un certain ton, que tu donnes de bons arguments pour faire accepter ta demande». Je valorise l'expression orale dans ma classe, en écoutant les enfants quand ils veulent raconter des choses, en utilisant le nouveau programme d'art dramatique, en parlant des gens qui gagnent leur vie grâce à leur «savoir parler» comme les annonceurs, les vendeurs et les comédiens.*

THÈME 4 — LES RÉACTIONS DES INTERLOCUTEURS

La réaction des interlocuteurs est importante. Elle influence le comportement et l'aisance de l'élève qui parle. Si un climat de confiance est établi, c'est plus facile. Les enseignants interrogés disent réagir pour faire respecter les critères établis et ils interviennent si les enfants rient de leurs camarades. Ils donnent les points faibles et

les points forts après chaque énoncé. Les idées émises sont respectées, mais il se peut que l'enseignante corrige l'élève avec tact et donne son point de vue. Les pairs ont une feuille de correction avec les principaux critères et ils évaluent eux aussi leurs camarades. L'objectivation semble plus complète et plus efficace quand tout le groupe est en mesure de réagir après l'énoncé.

Enseignante A. — *Je leur dis que nous avons tous une opinion et que c'est important de la dire. J'interviens si les autres rient. Les pairs n'influencent pas l'élève durant son énoncé oral, car ils doivent réagir seulement après. Ils ont un canevas de correction basé sur les critères à respecter et ils prennent des notes.*

Enseignante B. — *Les réactions des pairs influencent rarement les petits. S'ils veulent réagir, ils doivent attendre que ce soit fini. J'attends que l'énoncé soit terminé pour dire mes réactions sans blesser l'élève, en lui disant : «Je fais des erreurs et je suis grande, tu peux en faire toi aussi». Chez les petits, habituellement, il n'y a pas de problème à faire respecter les opinions émises. C'est facile de leur expliquer : «Toi, tu penses cela, un ami peut avoir une autre idée».*

Enseignant C. — *Si le discours n'est pas clair, le message ne passera pas et il ne sera pas compris. Si les autres rient des erreurs, je prends le parti de l'enfant. Quand j'écoute un énoncé, j'entre dans le jeu par des attitudes et des exclamations. Cela stimule l'enfant à continuer son discours. Si les propos vont à l'encontre de mes valeurs personnelles et de celles du groupe, j'interviens de façon délicate. Je l'invite à réfléchir sans le culpabiliser. Le respect des autres est très important. L'expérience est nécessaire, mais elle se fait à des rythmes différents pour chacun. Il faut que les enfants en soient conscients. Il faut accepter les différences entre chacun de nous.*

Enseignante D. — *Le but du français oral, ce n'est pas de faire rire les autres. Quand cela se produit, il faut que ce soit spontané. Si les autres rient trop, ils n'écoutent plus. C'est sûr que je ne laisse pas passer n'importe quelle idée. Je donne toujours une petite morale ou je demande à un élève ce qu'il en pense. Mais, avant, je vérifie auprès de l'enfant si c'est bien cela qu'il a voulu dire. C'est plus efficace quand tout le groupe réagit, parce qu'il va chercher ce qui n'est pas correct dans le propos émis. [...] Je dois respecter les opinions émises, car le groupe regarde toujours ma réaction. Je dis toujours à l'élève ses points forts et ses points faibles, après son discours. Si c'est un enfant plus ou moins accepté par les autres, je vais faire valoir ses points forts. Je lui dirai ses points faibles plus tard durant l'année. Par exemple, un élève qui bégaie, je lui dirais que je l'admire de faire l'effort de venir en avant, car je ne sais pas si moi je serais capable de le faire aussi. [...] Je ne suis jamais catégorique sur un sujet et je n'oblige pas l'enfant à me dire qu'il change d'avis, je le laisse réfléchir.*

Enseignante E. — *Les réactions des pairs influencent l'élève car, s'il est écouté attentivement et de façon sérieuse, il sera plus à l'aise et il pourra ainsi éviter les fous rires ou le blocage. Après chaque énoncé, j'en explique les forces et les faiblesses. Si les enfants ne respectent pas celui qui parle, qu'ils rient ou n'écoutent pas, je les invite à écouter ou à aller dans un autre local. [...] Je donne des exemples de situations de*

racisme ou de sexisme et je laisse les enfants en discuter. Je souligne que chacun a droit à ses opinions, mais qu'il faut les assumer.

THÈME 8. — L'UTILISATION DU VOCABULAIRE APPROPRIÉ

L'utilisation d'un vocabulaire approprié permet d'améliorer sa langue. Il sert à bien s'exprimer, à éviter l'interprétation, à nuancer son discours et à le rendre plus intéressant. Les moyens préconisés pour enrichir le vocabulaire des élèves sont la lecture, la recherche des mots nouveaux dans le dictionnaire, les émissions d'information, les jeux éducatifs et la communication avec les adultes. Comme il a été vu au septième chapitre, le français oral peut s'intégrer dans toutes les matières scolaires, car elles exigent que les enfants s'expriment clairement pour bien se faire comprendre.

Enseignante A. — *Utiliser le mot juste est un moyen pour se faire comprendre et pour préserver notre langue. [...] Je leur donne le goût d'enrichir leur vocabulaire par la lecture et les mots nouveaux rencontrés dans la journée. [...] Je leur montre comment chercher dans le dictionnaire. Quand ils lisent et qu'ils ne comprennent pas un mot, ils en cherchent la signification. Ils le décomposent pour former un verbe ou un nom et ils l'emploient dans une phrase.*

Enseignante B. — *Les enfants doivent utiliser le mot juste pour préserver notre langue. Quand un enfant n'emploie pas le mot juste, je lui dis que je ne comprends pas. Je leur donne le goût d'enrichir leur vocabulaire par la lecture et en recherchant les illustrations dans des livres. Je nomme aussi en exemple un élève qui s'exprime bien. Il n'y a pas beaucoup de moyens en première année. Au début de l'année, je les aide quand ils cherchent un mot.*

Enseignant C. — *L'avantage, pour les enfants, d'utiliser le mot juste, c'est pour la compréhension du discours, pour les nuances. «Plus tu es précis, plus tu évites l'interprétation par les autres». Les moyens d'enrichir le vocabulaire sont d'abord la lecture qui est fondamentale, ensuite la communication avec les adultes, les émissions éducatives et d'information.*

Enseignante D. — *C'est important d'utiliser le mot juste, car il y a des différences de compréhension. Tu peux demander à l'élève de bien expliquer sa pensée et vérifier ce qu'il a voulu dire. Il y a quelquefois une différence entre le langage de la maison et celui qui est utilisé à l'école. [...] Je peux leur donner le goût d'enrichir leur vocabulaire en leur demandant de vérifier dans le dictionnaire, en expliquant toutes les significations d'un mot, en essayant de piquer leur curiosité pour un mot et en faisant des retours sur les mots déjà appris. Je peux les récompenser quand ils ont le réflexe de chercher un mot dans le dictionnaire. Je dois toujours agir de façon positive. Je souligne l'originalité d'un mot exprimé. La richesse du vocabulaire est un critère d'évaluation. Si le vocabulaire de l'enfant est riche, c'est parce qu'il est plus éveillé. Il aura alors plus de choses à dire sur un sujet.*

Enseignante E. — *Utiliser le mot juste facilite la compréhension, permet les nuances et rend le discours plus intéressant. [...] Je peux organiser des jeux: par exemple, un ami trouve un mot nouveau dans le dictionnaire et il vient l'expliquer aux amis de la classe. Je peux utiliser le matériel «Les grandes images pour parler» qui représente des situations que l'enfant peut visualiser et verbaliser, soit en décrivant l'image, soit en racontant une histoire inspirée par l'image.*

En bref

Chaque enseignant interrogé possède une banque d'activités fondées sur des thèmes qui suscitent l'intérêt des élèves, qui sont proches d'eux. Il faut réussir à motiver l'élève et qu'il se sente en confiance pour qu'il participe. Il y a des moments propices dans une journée, dans une semaine, où les élèves ont plus de facilité à s'exprimer, comme l'avant-midi par exemple. Le climat dans la classe et la réaction des interlocuteurs sont aussi des facteurs qui influencent la participation de chacun. Les enfants doivent se sentir respectés et acceptés pour être capables de parler spontanément devant un groupe. L'importance du vocabulaire et l'emploi correct des termes est souligné par chacune des personnes interrogées qui encouragent leurs élèves à consulter le dictionnaire, à lire, à s'exprimer et à découvrir de nouveaux mots.

Cette étude, fondée sur des entrevues individuelles avec des enseignants qui connaissent très bien le terrain, a été très enrichissante. Nous avons appris des moyens pour mettre en confiance les élèves, pour les motiver à participer et à atteindre les objectifs fixés par le programme ou par l'enseignant. Avec Guylaine Champagne, nous avons confronté nos résultats d'enquête et nous présentons cette comparaison à la fin du chapitre suivant.

ONZIÈME CHAPITRE

CONDITIONS D'UNE ACTIVITÉ ORALE RÉUSSIE

Guylaine Champagne

Dans ce chapitre, nous nous sommes principalement intéressée aux possibilités d'atteindre les objectifs du français oral en passant par les arts plastiques. Nous savions qu'il existait des possibilités d'intégration de ces deux matières, car nous avons fait des études dans ce domaine. Cependant, nos impressions n'étaient pas fondées sur des expériences vécues. Le principal but de notre étude a donc été de recueillir des informations concrètes auprès d'enseignants chevronnés relatives à leur vécu et à leur expérience dans ce domaine. Nous avons préféré nous limiter au premier cycle d'enseignement du primaire, car nous voulions recueillir des informations exactes et propres à une certaine clientèle. Ainsi, nous avons évité de nous perdre dans un éventail trop grand de variantes du même objet. De plus, nous pensons que les enfants du premier cycle vivent encore l'émerveillement et la spontanéité comparativement à ceux du deuxième cycle. Selon nous, l'aspect développé ici est un élément important qu'il faut absolument exploiter dans le domaine des arts plastiques auprès des enfants.

PROCÉDURE ET ANALYSE

Notre étude auprès des enseignants et des enseignantes s'est déroulée de deux façons: par prise de notes pendant les entrevues et par enregistrement sur cassette. Les entretiens réalisés lors de cette étude ont été d'une durée approximative d'une heure pour chaque enseignant. De plus, nous n'avons interviewé que quatre enseignants, car nous avions suffisamment de renseignements et de données pour mener à bien une étude de circonstanciée de leurs convictions et de leurs perceptions. Nous avons respecté le canevas d'entretien préparé en y apportant cependant quelques questions supplémentaires, afin de préciser certains propos ou situations vécues par les personnes interrogées. Ces propos ont été transcrits sur des fiches en prenant soin de les catégoriser par questions et par thèmes. Les citations les plus importantes et les plus enrichissantes ont également été relevées. Les thèmes prédominants ont ensuite été approfondis.

Voici les cinq thèmes que nous traitons dans ce chapitre, ils portent sur l'atteinte d'objectifs en français oral, en passant par les arts plastiques.

Thème 1 — Pour atteindre des objectifs du français oral par le biais des arts plastiques, il semble primordial de partir d'éléments concrets pour l'enfant, de son vécu, de ce qu'il connaît déjà.

Thème 2 — Les consignes sont très importantes pour déclencher et pour organiser le processus créateur en arts plastiques. Elles sont plus fermées ou directives au début de l'activité pour devenir très ouvertes à la fin de l'activité.

Thème 3 — Le matériel et les activités doivent être diversifiés et souples, pour atteindre une bonne participation et une motivation soutenue des enfants, et pour faciliter les apprentissages.

Thème 4 — L'évaluation se fait à partir de critères préalablement établis. Ces critères sont connus des enfants avant le début de l'activité.
Thème 5 — Le domaine des arts plastiques se prête bien pour l'atteinte d'objectifs en français oral, mais ce n'est pas la seule matière à exploiter.

Trois enseignantes du primaire, dont nous donnons une brève description ci-dessous, ont été choisies pour leur expérience dans l'enseignement auprès d'enfants du premier cycle, de la maternelle à la troisième année. Ces enseignantes voient leurs élèves cinq jours complets par semaine. Le quatrième sujet a été choisi pour son expérience dans le domaine des arts plastiques et dramatiques, tant avec des enfants qu'avec des adultes.

Enseignante A — Elle enseigne dans une classe jumelée de deuxième et de troisième année. Elle a vingt-sept ans de pratique. Elle croit à un contact individuel et personnel avec les enfants. Elle cherche à ce que le climat de confiance qui règne dans sa classe soit constamment présent. Il est très important pour elle de se mettre au niveau des enfants tout en écoutant ce qu'ils ont à dire. Le français oral se pratique ainsi à tous les moments de la journée, dans différentes situations et matières.
Enseignante B — Elle enseigne en première année. Elle a trente et un ans d'expérience et elle croit à l'acquisition d'habiletés à communiquer oralement par l'atteinte d'objectifs précis, à des moments spécifiques et planifiés d'avance. Ces objectifs peuvent cependant être atteints dans des matières autres que le français.
Enseignante C — Elle enseigne en maternelle. Elle a dix-neuf ans d'expérience. Elle croit qu'en maternelle tous les apprentissages ont un lien avec le français oral. À cet âge, les enfants sont encore en continuel émerveillement et très spontanés. Cette enseignante trouve très important de respecter les enfants dans leur façon d'être et de s'exprimer, tout en établissant un climat de confiance dans la classe.
Enseignant D — Il enseigne à des étudiants qui suivent une formation pour enseigner au préscolaire et au primaire. Il a onze ans d'expérience comme enseignant à l'Université et sept ans avec des enfants du primaire comme intervenant et spécialiste en arts plastiques et dramatiques. Il croit à l'atteinte d'objectifs en français oral par le biais des arts plastiques. Il croit que le processus créateur contient des étapes qui permettent, à différents moments, un développement, une ouverture ainsi qu'une motivation particulière et significative par rapport à l'habileté à communiquer oralement.

THÈME 1 — PARTIR DE CE QUE L'ENFANT CONNAÎT

Il est nécessaire, voire indispensable, de s'appuyer sur les représentations préalables de l'enfant pour planifier des activités de français oral en arts plastiques. On part de ce que l'enfant connaît déjà pour l'amener vers quelque chose de plus compliqué ou d'inconnu. Il peut alors faire des liens avec ce qu'il connaît. L'expérience est un atout indispensable pour mieux comprendre un nouvel apprentissage. Il ne suffit donc pas seulement de partir du vécu de l'enfant, mais il est également important de faire vivre l'expérience des nouvelles acquisitions. La relation aux connaissances antérieures est, de plus, applicable dans la transition des arts plastiques au français oral. Plus

l'enfant se sent intégré et près de l'image qu'il vient de réaliser, plus ce travail a une signification pour lui. Il peut donc en parler plus ouvertement en utilisant soit son expérience, soit son imaginaire, ou parfois les deux. L'expression personnelle peut ainsi devenir, jusqu'à un certain point, une source de motivation pour les enfants.

Enseignante A. — *Je trouve que c'est plus facile pour l'enfant, à oral, de parler à partir du concret. L'enfant fait des liens plus facilement avec ce qu'il a fait auparavant et ce qu'il vient d'exécuter. Il est donc plus simple de faire objectiver les enfants tout en facilitant les périodes de questionnement vis-à-vis des autres élèves de la classe.*

Enseignante B. — *Dans l'activité des animaux de la ferme, j'ai utilisé du matériel visuel avant que les enfants exécutent leur animal. J'ai utilisé des diapositives, des dessins ainsi que des gravures représentant des animaux de la ferme. Les enfants avaient ainsi la possibilité de mieux observer ces animaux sous différentes aspects.*

Enseignante C. — *Les ingrédients de la recette étaient dans leur vrai emballage. Il était donc plus facile pour les enfants de faire des liens entre ces ingrédients et ceux qui étaient dessinés au tableau ou encore avec ceux que maman utilise à la maison pour faire d'autres recettes. Les enfants font des apprentissages beaucoup plus rapidement quand ils vivent l'activité. L'expérience est très importante.*

Enseignant D. — *Il faut respecter le processus créateur. Il faut qu'il y ait une mise en situation qui donne le goût à l'enfant de produire une image, un percevoir qui aide à mettre des couleurs et des textures, des exercices de base qui aident l'enfant à trouver des moyens techniques pour produire son image. À l'étape de la réalisation, l'enfant fait la synthèse de tout ça. C'est un moment d'actualisation, duquel l'image devrait émerger. C'est cette idée qui se dégage dans la parole. À l'étape du voir, on amène l'enfant à devenir conscient pour dégager une idée de son image. À ce moment-là, si cette image est authentique, il apprend à exprimer quelque chose d'authentique.*

THÈME 2. — ÉTABLIR DES CONSIGNES CLAIRES

Les consignes sont importantes tout au long du processus créateur, pour la réalisation d'une image et pour l'expression verbale. Elles sont plus directives au début de l'activité pour que l'enfant ait une bonne vision de ce qu'on attend de lui. Par la suite, les consignes deviennent graduellement plus ouvertes pour faire place ainsi à la créativité et à l'imagination. Ce processus d'ouverture est également valable pour le français oral. Au début de l'activité, l'enfant prend conscience des buts et des objectifs à atteindre. Il peut par la suite adapter le contenu et le mode de présentation de son travail par rapport aux objectifs tout en ayant recours à son imagination ou encore à du matériel quelconque. Les consignes servent ainsi à préciser et à clarifier les étapes à suivre lors d'une activité. Le bon fonctionnement d'une activité peut en dépendre. Donner des consignes, c'est permettre aux enfants de faire des apprentissages dans un domaine quelconque tout en leur donnant le chemin à suivre pour arriver au but fixé.

Enseignante A. — *Au départ, il y a des mises au point à faire dans tout ce que tu entreprends. Il y a des consignes à respecter et les enfants doivent absolument s'y conformer. Il arrive même que les enfants fassent respecter les consignes entre eux.*

Enseignante B. — *Les enfants devaient me parler de leur animal, de ses caractéristiques, comment ils avaient fait pour le réaliser, des difficultés rencontrées, des matériaux utilisés. Lors de cette présentation orale, les enfants ne devaient pas intervenir auprès du locuteur sauf si celui-ci était en panne d'idées. On venait à son aide en le questionnant sur sa création.*

Enseignante C. — *Les consignes et les explications sont très importantes en maternelle. Pour la recette des croustillants aux pommes, les enfants devaient suivre à la lettre les étapes. Faire des consignes illustrées aide beaucoup.*

Enseignant D. — *Je ne fonctionne que par des consignes, mais j'utiliserais plutôt le mot proposition. On a des attentes par rapport aux enfants. Je sais des choses qu'ils ne savent pas encore. Je leur fais part de l'activité et c'est par la suite qu'ils font des apprentissages. Nos propositions servent en grande partie à amener les enfants à vivre des activités. Les consignes peuvent être changées en cours de route et il faut le faire selon l'état d'esprit des enfants. La raison pour laquelle les consignes sont plus ouvertes lors de la visualisation est que nous ne risquons pas de nous retrouver avec trente-deux petits poissons rouges. Ce qui aurait comme conséquence de se retrouver avec des discours pas très riches à l'étape du vécu.*

THÈME 3 — ASSURER LA DIVERSITÉ DU MATÉRIEL ET DES ACTIVITÉS

Dans un premier temps, il est important de diversifier le matériel proposé aux enfants pour obtenir une meilleure participation des enfants et de bons apprentissages. Cette diversité leur permet de prendre connaissance de différents outils et matériaux tout en apprenant de nouvelles techniques de travail, aussi bien en arts plastiques qu'en français oral. On peut également apporter des changements occasionnels au plan habituellement suivi lors d'une activité. On peut supprimer ou changer complètement une ou plusieurs étapes d'un plan de cours, ce qui permet d'éliminer la monotonie et la routine. Ces changements peuvent parfois largement contribuer à la réussite d'une activité, tant au niveau de la motivation des enfants qu'à celui de leur participation. Il est également important de s'ajuster aux demandes et aux attentes des enfants de la classe, tout en poursuivant des objectifs clairs d'apprentissage sur le moyen terme. Ce que certains enfants apportent lors d'une activité peut être tout aussi enrichissant et intéressant pour les autres élèves de la classe que ce qu'apporterait le respect rigide d'un plan préétabli. Il est important d'en tirer le maximum de profit.

Enseignante A. — *Tu ne peux jamais dire que tu vas faire vivre une activité de la même façon et avec le même matériel d'une année à l'autre. Les enfants sont différents chaque année et toi aussi. Je pense qu'il faut s'adapter à ses élèves. J'y vais beaucoup par intuition. Les élèves sont aussi là pour me suggérer des choses.*

Enseignante B. — *Je motive les enfants par le matériel que j'utilise et que je propose pour les activités. J'ai utilisé le mime cette année avant de faire réaliser les animaux en arts plastiques.*

Enseignante C. — *Le matériel à la maternelle doit être très imagé, illustré et très varié. [...] Des enfants étaient au coin des poupées lorsqu'ils sont venus lire la recette au tableau en jouant des rôles de parents ou de professeurs. Ils se sont fait une baguette avec une tige de bois. Un enfant montrait les mots et les dessins de la recette, tandis que l'autre lisait à haute voix. Je n'avais pas prévu que les enfants feraient cela. Ils ont fait de beaux apprentissages dans cette partie de l'activité.*

Enseignante D. — *C'est la diversité des approches et des moyens artistiques qui fait que l'enfant arrive à découvrir les moyens par lesquels il va s'exprimer. Il faut donc apporter de la variété au niveau du processus, mais aussi au niveau du matériel.*

THÈME 4 — PARTIR DE CRITÈRES PRÉALABLEMENT ÉTABLIS

Avant chaque activité, il est important d'établir quelques critères d'évaluation, de petits objectifs que les enfants devraient atteindre. Ils doivent être connus des enfants avant de commencer l'activité. Ils sont informés de la performance qu'ils devront fournir et sur laquelle ils seront évalués. Cette façon de procéder amène les enfants à se responsabiliser face à leur évaluation et à améliorer certains points lors d'une expérimentation éventuelle. Les critères ne doivent pas être formulés sous forme de critiques ou de jugements par rapport à ce qui se fait dans une activité. Ils doivent permettre d'apporter des modifications en vue d'une amélioration enrichissante et motivante. Il faut susciter le désir chez les enfants tout en leur fournissant des moyens pour qu'ils continuent de cheminer.

Enseignante A. — *Je fonctionne souvent avec les lettres A-B-C. Si l'enfant a respecté les deux ou trois critères demandés, je lui mets un A. Les enfants sont au courant des critères avant l'activité. Ils s'évaluent entre eux. Ils doivent préciser, dans un premier temps, si les critères ont été bien respectés et, dans un deuxième temps, en expliquer le pourquoi. Les enfants savent que cette autocritique sert à s'améliorer. Ils se rendent compte par eux-mêmes de leurs erreurs et de leurs oublis.*

Enseignante B. — *Dans cette activité, je vérifiais si l'enfant émettait un discours pertinent, s'il utilisait des phrases correctes et des mots justes. Certains enfants éprouvent des difficultés dans ces domaines et je travaille beaucoup ces points avec eux.*

Enseignante C. — *À la maternelle, l'évaluation est un peu différente. On fonctionne beaucoup par observation. Celle-ci peut être prise en note sur une grille qui comporte plusieurs points à observer. Pour la recette, je n'ai pas pris de notes en particulier. J'ai observé les enfants qui étaient allés lire au tableau pour savoir où ils en étaient rendus dans la lecture et dans la compréhension symbolique.*

Enseignant D. — *Une évaluation, c'est un jugement. On doit donc utiliser notre bon sens. C'est un jugement porté sur la progression de l'enfant, ce qui devient une information très significative pour les parents et pour l'enfant. Il faut donc évaluer les enfants individuellement sur leur progression personnelle. On peut également se servir d'outils pour aider, comme la grille d'observation. Il faut connaître le programme et avoir clairement les objectifs en tête.*

THÈME 5 — SYSTÉMATISER ET DIVERSIFIER LES DOMAINES D'INTÉGRATION DE L'ORAL

Le domaine des arts plastiques se prête bien à l'atteinte d'objectifs en français oral, surtout à l'étape du vécu où l'enfant dégage l'idée de son image ou de l'objet qu'il vient de réaliser. Il ne faudrait cependant pas n'exploiter que cette matière. Il existe plusieurs moments dans la journée où l'on peut observer les enfants en situation d'oral. Il faut donc être capable d'intégrer le français oral à plusieurs situations.

Enseignante A. — *Je ne fais pas toujours de retour en oral sur des réalisations en arts plastiques. Cela dépend souvent du sujet, s'il est plus intéressant ou plus à la portée des enfants. Il y a des sujets où tu atteins plus d'objectifs que d'autres. Je peux donc faire du français oral en sciences humaines, en sciences de la nature ainsi qu'en mathématique. Pour moi, toutes les occasions sont bonnes.*

Enseignante B. — *Il m'arrive régulièrement d'utiliser les arts plastiques pour atteindre des objectifs en français oral, mais ce n'est pas la seule matière que j'exploite. Il y a aussi la catéchèse, les mathématiques, la musique, les sciences humaines et les sciences de la nature.*

Enseignante C. — *En maternelle, on fait des retours sur toutes les activités; tout est sujet à l'oral. On le retrouve dans les chansons et les comptines, dans la causerie du début ainsi que dans les coins et les ateliers... Ce qui est le plus difficile pour les enfants de la maternelle, ce n'est pas d'apprendre à parler comme tel mais plutôt d'apprendre à écouter. La seule fois dans la journée où les enfants ne parlent pas, c'est lors de la sieste.*

Enseignant D. — *Il ne faut pas que toutes les périodes en arts plastiques servent à atteindre des objectifs en français oral. Cela peut se produire une fois par mois où l'étape du soir est prolongée... On obtient donc des discours complètement différents tout en exploitant d'autres matières.*

EN BREF

Ce chapitre avait pour but de vérifier les différentes possibilités d'atteindre des objectifs de français oral en arts plastiques. Nous avons pu constater qu'il est possible d'intégrer ces deux matières dans cette perspective. Nous avons également pris connaissance des différentes étapes du processus créateur qui permettent, à différents moments

et à degrés divers, une expression verbale enrichissante et significative pour les enfants. Cette étude a permis de constater que nos impressions globales étaient justes. Elle donne des moyens concrets pour arriver à une participation et à des apprentissages optimaux de la part des enfants. En revanche, nous avons remarqué que la matière des arts plastiques n'est pas la seule qui soit et qui doive être exploitée dans la réalisation d'objectifs du français oral.

Nous présentons ci-après une synthèse des thèmes abordés. Elle permettra de prendre connaissance de nos attentes et de notre questionnement personnel quant à ces thèmes, ainsi que de situer les résultats obtenus pour chacun d'eux.

THÈME 1 — Il est important de partir de ce que l'enfant connaît déjà pour planifier des activités de français oral en arts plastiques. Ce processus est la base de tout apprentissage. Il est important de pouvoir faire des liens avec ce qu'on sait, avec ce qu'on voit et avec ce qu'on entend. L'expérience des nouvelles acquisitions est étroitement liée au vécu de l'enfant. Ce processus semble valable pour les autres matières. Sans cela, les enfants font des apprentissages qui ont plus ou moins de signification pour eux.

THÈME 2 — Les consignes sont importantes dans la réalisation d'une image, dans l'expression verbale, dans toute activité en classe. Nous avons pu voir leur mise en application lors d'une période de français oral. De plus, nous avons pu remarquer l'évolution des consignes dans le processus créateur qui permet un développement de l'expression verbale chez l'enfant.

THÈME 3 — Il faut diversifier le matériel de même que les activités pour obtenir une meilleure participation des enfants et des apprentissages. Il existe probablement différentes façons de motiver les enfants; il nous revient de trouver le bon moment ainsi que la bonne façon de le faire. Les enfants sont différents d'un groupe à l'autre et d'une année à l'autre; il faut accepter d'ajuster nos activités et notre façon de procéder en conséquence.

THÈME 4 — L'évaluation se base sur des critères préalablement établis. Nous trouvons que cette façon de fonctionner est très enrichissante, parce qu'elle responsabilise l'enfant face à ses apprentissages et à son évaluation tout en lui donnant la possibilité de s'améliorer. De plus, elle permet d'éliminer une partie de la tension qu'entraîne souvent l'évaluation, parce que les enfants sont au courant des critères sur lesquels ils vont être évalués. Il faut que toute la classe participe à cette évaluation pour un retour constructif et profitable pour l'élève concerné, ainsi que pour la classe entière. Selon nous, cette façon d'évaluer contribue largement au respect de chaque élève dans la classe. Nous avons remarqué l'importance d'évaluer les enfants un à un, par rapport à leur progression dans un domaine quelconque. L'évaluation orale, individuelle, donne des informations significatives pour les parents et pour les enfants. Ces données sont retenues sur une grille d'observation qui est un outil très utilisé et pratique, d'après les enseignants interrogés. Ces derniers préconisent plus particulièrement l'utilisation d'une évaluation formative, à référence critérielle, lors des activités en français oral.

THÈME 5. — Il y a d'autres matières que les arts plastiques où l'on peut atteindre des objectifs en français oral. Il y a des échanges verbaux entre les enfants dès la première journée de classe. Il faut donc profiter des situations et des matières diverses pour pratiquer le français oral. Cette façon de procéder permet d'observer les enfants au cours de différents échanges et de voir où ils en sont dans leurs discours. C'est une façon très intéressante de prendre le pouls de la classe tout en apportant, par la suite, des activités appropriées. Nous avons enfin remarqué que le processus créateur en arts plastiques contient des étapes qui permettent un discours enrichissant et authentique, mais les autres matières peuvent aussi contribuer à atteindre les objectifs de français oral. L'intégration des matières est ainsi, comme le mentionne Karen Béland dans son chapitre, fortement recommandée.

UNE COMPARAISON DES RÉSULTATS

Il nous a semblé intéressant et enrichissant de comparer les résultats des deux études précédentes. C'est en discutant que nous nous sommes aperçues que nos résultats avaient des points en commun. Entre *Susciter l'intérêt des élèves en français oral* et *Intégrer l'oral aux arts plastiques*, il y a intersection. Le tableau 6 en présente les thèmes communs.

Tableau 6 — Comparaison des résultats: thèmes communs

Étude de Guylaine Champagne	Étude de Marie-Claude Dussault
Thème 1. — Importance de partir de ce que l'enfant connaît déjà pour planifier des activités de français oral en arts plastiques.	Thème 1. — Importance du choix des thèmes.
La condition essentielle pour planifier une activité est de choisir des thèmes intéressants qui sont près du vécu des enfants et qui les touchent vraiment.	
Thème 3. — Importance d'apporter de la diversité dans le matériel et dans les activités, pour une meilleure participation et de bons apprentissages.	Thème 3. — La motivation et la participation: les moyens, l'intérêt, la valorisation.
Il est important que les enfants soient motivés pour participer à une activité. Cette motivation peut provenir de l'attitude du professeur et des autres écoliers, des thèmes choisis ainsi que du matériel proposé.	
Thème 4. — L'évaluation se fait à partir de critères préalablement établis.	Thème 4. — La réaction des interlocuteurs influence l'écolier.

Le professeur établit des critères d'observation pour évaluer les écoliers. Ils sont au courant de ces critères avant de commencer une activité et ils doivent s'y conformer. Tous les enfants participent à cette objectivation, en évaluant les autres écoliers de la classe. Ce moyen permet aux écoliers de prendre conscience de leurs difficultés, tout en ayant la possibilité de s'améliorer.	
Thème 5. — Il y a d'autres matières autres que les arts plastiques pour atteindre des objectifs de français oral.	Thème 5. — L'intégration dans les autres matières est toujours présente.
Le français oral est intégré de façon subtile dans les autres matières, comme les sciences humaines et les sciences de la nature, la catéchèse et la formation morale, ainsi que les mathématiques. Cette intégration permet aux écoliers de s'exprimer aisément et spontanément devant un groupe.	

Pour conclure, nous remarquons que le français oral se retrouve dans des applications diversifiées et permet plusieurs intégrations. L'enseignant doit donc profiter de toutes les occasions pour amener les écoliers à progresser davantage dans la communication, tout en leur permettant de faire des apprentissages dans différents domaines.

DOUZIÈME CHAPITRE

L'ORAL ET SON INTÉGRATION DANS LES MATIÈRES

Karen Beland

Le onzième chapitre traitait des conditions d'une activité orale réussie, et prenait pour exemple son intégration dans les arts plastiques. Dans cette ligne, la présente étude porte sur l'intégration de l'oral dans les matières traitées à l'école primaire, qui peuvent être autres que le français. L'oral est-il intégré aux différentes matières ou est-il réservé exclusivement aux périodes de français? Que fait-on en oral? L'oral s'intègre-t-il facilement aux activités usuelles comme l'évaluation? Quelques réponses à ces questions se retrouvent dans les pages qui suivent. Si les enseignantes se fondent normalement sur le programme pour préparer les matières à donner, elles ont cependant chacune leur méthode de fonctionnement. L'oral devient ainsi, comme les autres matières, ce que chaque enseignante lui accorde.

Dans le domaine de l'enseignement primaire, on parle souvent de l'intégration de matières. Le but visé est d'en venir à faire interagir toutes les disciplines, que chacune ait un lien concret avec chacune des autres. On veut éliminer le découpage que l'on fait de la connaissance. Par exemple, les objets de connaissance ne devraient pas être séparés de la connaissance du sujet, de la personne humaine. Le travail en ce sens est déjà assez avancé sur le plan du français oral. Même si ce n'est pas écrit clairement dans le programme ou dans les grilles horaires des enseignants, l'oral est omniprésent puisque des situations de communication se présentent constamment aux enfants, dans les cours ou ailleurs. Pour approfondir davantage ce sujet, nous en traiterons sous quatre aspects: le but de l'enseignement oral, la place de l'oral (quand et comment en fait-on), les interventions possibles auprès des élèves, et l'évaluation.

LE BUT DE L'ORAL

Comme toute matière, l'oral a ses objectifs. Selon le programme, l'objectif spécifique du français oral est l'accroissement de l'habileté à communiquer verbalement, dans différentes situations où l'écolier sera tantôt émetteur, tantôt récepteur; la communication orale n'existe que lorsqu'on parle et qu'on écoute. Le message produit doit être clair et précis, en fonction de l'intention de communication de l'émetteur (s'exprimer, informer, inciter, narrer). L'attention de l'écolier doit être centrée sur le langage utilisé pour que ce langage corresponde à la situation présente. Elle doit aussi être centrée sur l'organisation des éléments de son discours pour être accessible au plus grand nombre de personnes et pour que l'intention de communication soit atteinte.

L'ORAL, COMMENT ET QUAND ?

Comment devrait-on aborder l'oral avec les enfants? Différents programmes indiquent qu'il est important que les situations par lesquelles on aborde l'oral soient

significantes et naturelles pour les écoliers. Des situations réelles et vivantes s'avèrent plus motivantes et plus intéressantes pour eux; elles rejoignent bien davantage leur vie personnelle que si l'activité porte sur un sujet qu'ils ne connaissent pas ou qui ne les intéresse pas. L'activité spécifique à l'oral dont on est généralement le plus conscient et que l'on retrouve le plus fréquemment est l'exposé oral. Mais l'oral peut avoir bien d'autres formes, sans être imposé à l'apprenant. L'activité orale peut se fonder sur un débat, une entrevue, une table ronde, une chanson, etc. Quand doit-on faire des activités orales? La tendance veut que l'on associe toute activité orale aux périodes de français. Est-il réaliste de penser ainsi? Comme le français, les autres matières offrent de nombreuses situations de communication à partir desquelles il est possible de faire des activités orales. Pourquoi ne pas les utiliser? Travaillé dans les autres matières que le français, l'oral sera considéré plus positivement par les élèves, car ils n'auront pas l'impression de «faire de l'oral» artificiellement.

INTERVENTION AUPRÈS DES ÉLÈVES

Lorsque les enfants s'expriment, que ce soit entre eux, avec le professeur, lors d'un exposé oral ou lors de toute autre activité orale, faut-il les reprendre s'ils commettent une erreur? Certes, il le faut, mais pas de n'importe quelle façon. Il faut le faire dans un climat d'aide et non de réprimande. Ce processus de rétroaction est nécessaire: l'enfant en a besoin pour apprendre. Il y a diverses façons d'intervenir tout en s'adaptant aux situations. Il est possible de citer l'erreur directement, de faire chercher l'erreur par l'apprenant, ou de répéter correctement ce qu'il a dit. Pour que les interventions soient efficaces, elles doivent être rigoureuses. Ainsi elles doivent être faites lors de n'importe quelle période, autant en arts plastiques qu'en français et ce, pour tous les genres d'erreurs que les élèves sont en mesure de comprendre.

L'ÉVALUATION DE L'ORAL

L'évaluation de l'oral permet de repérer où les enfants en sont rendus dans le développement de leur habileté à communiquer. Étant donné que l'enseignement de l'oral ne se fait pas de façon régulière, qu'il est plutôt spontané, son évaluation peut s'avérer difficile. On ne sait pas trop quoi évaluer ni comment l'évaluer. Lorsqu'on intervient auprès d'un enfant sur une erreur qu'il a commise, lorsqu'on observe ce qu'il a dit en lui en reparlant juste après, l'évaluation est qualifiée de formative. Cette démarche est utile à l'enfant, il a besoin de feed-back pour apprendre. D'ailleurs, on peut élaborer pour l'évaluation formative des critères et un cadre de référence que l'on retrouvera sur le bulletin, c'est-à-dire dans l'évaluation sommative. Chaque enseignant bâtit sa propre évaluation en se référant à ce qui lui semble le plus pertinent. Mais l'évaluation pour l'évaluation, ça peut devenir ennuyeux. Si l'on évalue une situation d'exposé oral individuel par exemple, certains enfants peuvent être timides et ainsi seront incapables de faire passer leur message. En revanche, dans les autres activités susceptibles d'être évaluées, où les enfants ne sont pas timides et arrivent à transmettre leur message, l'évaluation n'est habituellement pas planifiée. C'est à ce niveau que se

situe la lacune. Les situations susceptibles d'être les plus adéquates pour l'évaluation des enfants arrivent spontanément, et l'enseignant n'y est alors pas préparé. Lorsque l'évaluation est planifiée et que l'enseignant est préparé, la situation n'est alors pas des plus adéquates pour les enfants. Car l'évaluation est rarement une représentation fidèle de ce que l'enfant est en mesure de faire. Puisque les enseignants font ce qu'ils peuvent avec les outils qu'ils ont, il faut se fier à leur expérience et à leur jugement.

En résumé, les quatre aspects retenus pour cette étude sont les suivants:

Thème 1. — La définition de l'oral, son but.
Thème 2. — Comment et quand fait-on de l'oral?
Thème 3. — Les interventions possibles auprès des élèves.
Thème 4. — Les difficultés de l'évaluation de l'oral.

L'ÉTUDE

Cette étude a été faite dans le cadre d'une activité universitaire *Didactique du français oral*. Le but était de faire connaître aux étudiants les stratégies d'enseignement de l'oral et l'expérience de quelques enseignants sur un sujet choisi. Pour ce faire, cinq entrevues d'environ quarante-cinq minutes ont été réalisées selon un même questionnaire, auprès de cinq enseignantes chevronnées d'une école primaire de Saint-Élie d'Orford. Il y a eu prise de notes et enregistrement des entrevues, lesquelles ont ensuite été transcrites. Les enseignantes interrogées ont été choisies au hasard. Nous en donnons ci-dessous une brève description.

Enseignante A. — Elle a terminé ses études il y a neuf ans et enseigne depuis cette époque, mais ça n'a pas toujours été à temps complet. Elle a enseigné surtout aux niveaux deux à cinq du primaire.

Enseignante B. — Elle a enseigné durant quinze ans au secondaire. Elle a terminé ses études en enseignement préscolaire et primaire il y a deux ans. Elle débute au primaire, dans une classe de quatrième année. Elle passe beaucoup d'heures à préparer ses cours; il y a beaucoup à faire lors de la première année d'enseignement à temps complet.

Enseignante C. — Elle a terminé ses études il y a neuf ans et a maintenant huit ans d'expérience. Elle a enseigné au premier et au deuxième cycle du primaire.

Enseignante D. — Elle enseigne depuis la fin de ses études, soit depuis onze ans. Elle fait partie du conseil d'école (relations entre la direction et les enseignants).

Enseignante E. — Elle enseigne en cinquième année et a toujours enseigné au deuxième cycle. Elle a presque trente-cinq ans d'expérience et songe à prendre sa retraite une fois la présente année scolaire terminée.

RÉSULTATS

Les questions et les réponses des entrevues ont servi à l'élaboration de chaque thème. Parmi les questions, deux ont été retirées, les réponses étant peu pertinentes. En revanche, les enseignantes ont fait ressortir dans leurs réponses un aspect du sujet qui

nous intéresse et qui n'était pas abordé dans les questions, soit l'évaluation de l'oral. Vu l'importance accordée à cet aspect dans l'ensemble des entretiens, il a donc été retenu pour l'élaboration d'un des thèmes de cette étude.

THÈME 1. — LE BUT DE L'ORAL

Le but de l'oral est d'abord de rendre capable de communiquer. Communiquer de façon à ce que les autres puissent comprendre ce que l'on veut dire, autant au niveau d'une demande que d'une opinion ou de tout autre type de discours. C'est d'être capable de reproduire fidèlement en paroles ce que l'on pense, l'intention que l'on a lorsqu'on s'exprime.

Enseignante A. — *Le but, c'est d'amener les enfants à être capables de s'exprimer, de dire ce qu'ils ont à dire dans des mots et des manières que les autres vont comprendre. C'est la capacité qu'un enfant peut avoir à faire comprendre son idée autant au niveau de ses sentiments que de l'information, à tous les niveaux.*

Enseignante B. — *C'est être capable de penser par la parole, de donner par la parole ses idées, ses sentiments, ses émotions.*

Enseignante C. — *C'est d'être capable de communiquer une information, être capable de raconter sa fin de semaine, être capable de poser une question pour avancer, pour faire quelque chose.*

Enseignante D. — *C'est que l'enfant puisse s'en servir pour avoir un bon moyen de communication. C'est aussi pour obtenir ce qu'il veut, si c'est une demande auprès des autres ou auprès de moi, puis qu'il soit capable de l'exprimer comme il faut, de faire en sorte que les autres le saisissent. Ça peut être au niveau d'une demande précise ou lorsqu'il donne son opinion, dans différents types de discours.*

Enseignante E. — *Le but du français oral, pour moi, c'est de faciliter l'expression orale aux élèves sur différents thèmes et sujets qui répondent à leurs intérêts.*

THÈME 2. — L'ORAL, COMMENT ET QUAND ?

L'oral peut être abordé de différentes façons, autant quand l'enfant demande des explications que quand il s'exprime sur un sujet. Souvent, ça peut être fait à l'improviste quand une situation se présente. Ça peut être une mise en situation sur laquelle l'enfant s'appuiera pour faire un travail. Il est possible que l'oral soit abordé sous forme de jeux, d'improvisation, de jeux de rôles, en utilisant les différents types de discours, mais il est très important que les sujets choisis intéressent les enfants. Il y a toujours de nombreuses situations qui permettent de faire de l'oral. Les enseignantes font rarement des périodes consacrées exclusivement à l'oral. L'oral se fait continuellement dans tous les cours, c'est inévitable. Si un enfant parle ou pose une question, que ça soit en mathématiques, en français ou en sciences de la nature, c'est de l'oral.

Enseignante A. — *Je fais rarement des activités comme telles à l'oral, mais j'en fais quand même quelques-unes. Dans la vie, par exemple, des fois tu es obligée de t'adresser à un groupe de personnes (je trouve que quelque chose d'un petit peu plus imposé aux enfants, ça les habilite à ce genre de chose). J'ai déjà fait faire aux enfants un débat sur le thème «Est-ce que le Père Noël existe?», où chacun devait s'exprimer [...]. Mais j'aime mieux aborder ça, style le lundi matin, alors qu'il y a eu la première tempête de neige en fin de semaine, on en parle et tu vois tout de suite que ça intéresse les enfants. C'est important que ça les touche, c'est comme nous autres! L'oral c'est quand un enfant réexplique un travail, donne son opinion sur quelque chose. Ça se fait tout le temps, à tout moment, à la récréation ou dans les autres matières.*

Enseignante B. — *Je ne fais jamais une période en oral avec les enfants. L'oral, je le passe à peu près dans toutes les matières que je donne. On a toujours des occasions d'aborder l'oral. Comme dernièrement, on a élu un conseil de classe. Les candidats avaient à faire un discours pour mousser leur champagne. À l'oral, il fallait qu'ils se fassent bien comprendre, qu'ils aient un bon vocabulaire [...]. L'oral, il est intégré tout le temps, c'est automatique, il est tout le temps là, partout, partout.*

Enseignante C. — *Quand c'est un thème que toute la classe va faire en même temps, ça peut être un thème farfelu, ça peut être informatif, ça peut être pour raconter quelque chose de fantaisiste. Je ne vois pas l'enseignement de l'oral comme étant une période d'une demi-heure ou d'une heure par jour, je me dis que c'est tous les jours. On enseigne l'oral quand une situation qui s'y prête se présente. Quand on donne une consigne, que ce soit en arts plastiques, en sciences de la nature ou en mathématiques quand on parle des formes, qu'un cube c'est un cube, eh bien, c'est du français oral.*

Enseignante D. — *L'oral, c'est souvent par mises en situation ou par des jeux de rôles. La vision que j'ai de l'oral est que ça n'est pas juste en français, ça peut être dans d'autres matières, en sciences humaines, en catéchèse... Ce n'est pas juste des activités spéciales d'oral. Quand les enfants ont à me donner leurs idées ou à échanger, c'est aussi oralement que ça se fait. L'oral, on en fait dans le fond dans toutes les matières.*

Enseignante E. — *[...] il faut essayer de trouver des situations qui correspondent à des besoins réels, que ce soit toujours selon l'intérêt des enfants, qu'ils aient le goût de parler de telle ou telle chose. La plupart du temps, je préfère des genres d'activités comme des jeux de rôles, de l'improvisation. Mais présentement, les enfants préparent des kiosques sur des sujets qui les intéressent et auront à présenter cela aux autres enfants de l'école [...]. Je trouve que le français oral, c'est indispensable, il faut le considérer de façon régulière tous les jours.*

THÈME 3 — INTERVENTION AUPRÈS DES ÉLÈVES

Il est nécessaire de reprendre un enfant quand il commet une erreur. Les enseignantes ont le plus tendance à répéter ce que l'enfant vient de dire mais correctement. Cependant, il faut le faire au moment opportun et le faire dans le but d'aider: il ne faut

pas que l'enfant se sente humilié. On doit le faire le plus souvent possible et dans n'importe quel cours. Les enfants savent que ce n'est pas parce que l'on n'est pas dans une période de français qu'il faut mal parler. Ils savent que lorsqu'ils sont repris, c'est pour leur rendre service. Les erreurs rencontrées concernent la conjugaison de verbes, les anglicismes, les tournures de phrases et le manque de vocabulaire. Les enfants sont sensibilisés au fait de bien parler. On leur dit que c'est important de bien parler, qu'il faut être précis et avoir un bon vocabulaire si l'on veut bien se faire comprendre.

Enseignante A. — *Je pense que c'est nécessaire de reprendre les enfants. Ce que j'essaie de faire le plus possible, c'est juste de répéter ce que l'enfant m'a dit, mais dans les bons mots comme: «Ils sontaient malades» – «Ah oui, ils étaient malades». A force de répétitions, je pense qu'ils vont finir par comprendre. Je peux aussi leur expliquer que, quand ils vont ailleurs, c'est important que tous les gens soient capables de les comprendre [...] et j'insiste là-dessus, je peux les reprendre à n'importe quel temps.*

Enseignante B. — *Quand ils sont en train de s'exprimer et que c'est important, je ne les reprends pas tout de suite. Je reviens sur l'erreur après. J'ai tendance à répéter ce qu'ils disent, mais je le répète bien. Je les reprends tout le temps, ils ne seront pas fâchés si tu les reprends, même si ce n'est pas dans un cours de français.*

Enseignante C. — *D'après moi, il est nécessaire de reprendre les enfants sans leur dire qu'ils parlent mal, mais en disant tout de suite à l'enfant: «Tu veux que je remonte ta fermeture-éclair» (au lieu de zip). Je le fais n'importe quand. Lorsque les enfants s'habillent pour aller à l'extérieur (exemple de la fermeture-éclair), ce n'est jamais dans un cours de français, mais je trouve que c'est important qu'ils disent les bons mots parce que notre langue est tellement belle quand elle est bien parlée.*

Enseignante D. — *On doit toujours reprendre. Je fais plutôt répéter ou demander aux élèves s'ils ne pourraient pas me dire d'une autre façon ce qu'ils viennent de dire. Je pense qu'il faut être rigoureux, il faut que ça s'applique généralement si on veut que ça soit pertinent. On peut les reprendre dans d'autres matières qu'en français, pour que ça devienne pour eux une façon naturelle de s'exprimer [...]. Les enfants cherchent souvent leurs mots, ils disent «la chose», «l'affaire». Je leur dis que c'est important d'être précis, car si je ne les comprends pas, je ne pourrai pas les aider.*

Enseignante E. — *Je trouve qu'il est bon de laisser passer et d'attendre la fin de la présentation. Après, je vais relever l'erreur de façon discrète. Je reformule la phrase de façon à ce qu'ils voient comment ils auraient pu la dire. Les enfants réalisent que ce n'est pas pour leur enlever des points. Je leur fais remarquer que c'est important de prendre l'habitude de bien parler, même si ce n'est pas le cours de français.*

THÈME 4 — L'ÉVALUATION DE L'ORAL

Ce qui est le plus difficile, ce n'est pas de faire de l'oral mais de l'évaluer. En gros, on peut arriver à repérer où les enfants sont rendus dans leur évolution. On peut

voir où ils en sont par leur langage, par le vocabulaire qu'ils utilisent, par le fait que l'on comprend le message qu'ils veulent transmettre. Cependant, il est difficile d'établir des critères précis dans le but de noter l'accroissement de l'habileté à communiquer des enfants. Il y a des enfants qui auront beaucoup de facilité à s'exprimer dans une situation puis qui seront incapables de le faire dans une autre. Leur habileté à s'exprimer dépend du contexte dans lequel ils sont. Les situations qu'il vaudrait mieux évaluer arrivent spontanément. C'est pour ces raisons que les enseignantes trouvent l'évaluation difficile à critérier et à mettre en place.

Enseignante A. — *[...] j'ai peut-être plus de difficulté à prendre une grille puis à évaluer vraiment des aspects très précis. L'idéal serait de noter à mesure les enfants lorsqu'ils font des choses pertinentes pour l'évaluation. Lorsqu'un enfant est tout seul en avant et doit parler de quelque chose, des fois c'est juste cela qui suffit à le glacer. [...] Tu ne peux pas juger de la capacité d'un enfant à communiquer oralement.*

Enseignante B. — *L'enfant qui hésite et qui n'est pas capable de dire ce qu'il veut ne peut pas faire passer son message. Pendant qu'il hésite, il perd ses idées. Certains ont tellement de difficultés avec leur débit, leur façon de s'exprimer, que le message ne passe plus. En ce sens, c'est difficile de les évaluer.*

Enseignante C. — *[...] il est plus facile de repérer, d'avoir une vision d'ensemble sur le niveau de chacun. En première année, ceux qui sont peu avancés ont un langage très bébé. Il y en a même qui ne font pas des phrases complètes.*

Enseignante D. — *On se sent limité à dire: «Est-ce qu'on fait des petites situations artificielles et des petits exposés?» C'est tout le temps notre bête noire [...]; on est encore pris au niveau de l'évaluation.*

Enseignante E. — *On va élaborer des critères et attribuer des points pour chacun [...]. Les élèves qui auront conservé dix-huit sur vingt, on saura qu'ils «performent»; ceux qui auront conservé cinq sur vingt, on réalisera tout de suite qu'il y a un problème. Il est difficile de trouver des critères [...], ensuite il y a la difficulté de l'évaluation, l'évaluation, c'est plus délicat.*

EN BREF

Ce travail avait pour but de prendre connaissance de différentes approches de l'oral valables dans l'enseignement au primaire. En fait, plusieurs de ces approches concernent l'oral dans les matières autres que le français, si l'on en croit les propos des cinq enseignantes chevronnées que nous avons interviewées. Il est important de prendre conscience que l'oral se pratique constamment, à chaque jour: «*L'oral, c'est toujours là et c'est toujours important*» (Enseignante B).

On peut remarquer, dans les réponses des enseignantes, qu'elles ont toutes, à peu de chose près, les mêmes opinions sur les thèmes qui ont été abordés:

– Le but: s'exprimer correctement (thème 1, enseignante D).
– Comment? Par des activités qui touchent les enfants (thème 4, enseignante E).
– Quand? Tout le temps (voir premier argument de la conclusion).
– L'intervention est nécessaire (voir thème 3, enseignante A).
– L'évaluation reste difficile (voir thème 4, enseignante E).

L'oral est peut-être la matière qui est la moins définie et qui n'a pas de cadre spécifique, mais il y a un bon côté à cela: il est possible de travailler cette matière quand bon nous semble et, ainsi, de l'intégrer aux autres matières.

TREIZIÈME CHAPITRE

L'ÉVALUATION DE L'ORAL

Suzelle Tardif

Le dernier chapitre de cette seconde partie porte sur l'évaluation de l'oral dans les écoles primaires. Nous avons choisi d'interroger cinq enseignants qui œuvrent à des niveaux différents ainsi qu'auprès des clientèles dont les besoins ne sont pas les mêmes. Deux d'entre eux enseignent le français langue seconde; deux autres, le français langue maternelle; et une enseignante travaille dans une école alternative. De cette façon, nous avons un éventail varié des situations que l'on peut rencontrer dans l'enseignement du français et plus spécifiquement de l'évaluation du français oral.

Afin d'avoir une idée précise de l'évaluation de l'oral, nous avons préparé un canevas d'entretien dont les questions portent sur la difficulté d'évaluer l'oral et sur les critères qui fondent cette évaluation. Les enfants sont tellement différents les uns des autres qu'il est difficile d'être objectif. De plus, si l'on évalue sur le vif par exemple, il faut toujours garder en tête toutes les caractéristiques de chaque situation langagière, selon les différents types de discours au programme au cours de l'année. Que préfèrent les enfants? Qu'est-ce qui les stimule véritablement? Comment leur donner le goût d'apprendre à bien communiquer? Le personnel enseignant fait-il participer les enfants à l'évaluation de l'oral? Existe-t-il du matériel qui facilite notre tâche lorsqu'il s'agit d'évaluer l'oral? Autant de questions auxquelles ce chapitre offre des amorces de réponses.

La première enseignante, que nous nommerons Maude, enseigne depuis trois ans en troisième année. Pendant l'entrevue, nous l'avons trouvée précise et très attentive à notre questionnement. Nous avons beaucoup apprécié cet entretien. Il nous a laissée toutefois perplexe face à l'évaluation de l'oral. Pour elle, cela ne semblait pas simple d'évaluer l'oral. Les entrevues suivantes ont été faites avec deux enseignantes qui travaillent dans une école où l'anglais est la langue maternelle. Elles enseignent le français langue seconde. Elles se partagent six groupes et ont chacune une demi-tâche. Pour garder leur anonymat, nous les appellerons Marthe et Suzanne. Marthe a beaucoup d'expérience dans cette école. Elle y fait la classe depuis plus de dix ans. Jusqu'à cette année, c'est elle qui était en charge du français; parce qu'elle avait d'autres priorités, elle a décidé de partager sa tâche. C'est Suzanne qui a pris l'autre moitié. Celle-ci est nouvelle dans cette école. Elle enseigne depuis cinq ans; elle a acquis son expérience dans une réserve indienne. Nous ignorons à quel niveau. Elle a aussi enseigné à la maternelle quelques années. Il nous a semblé que Marthe n'avait pas de gros problèmes pour évaluer l'oral parce qu'elle connaît bien les enfants à qui elle s'adresse ainsi que le programme qu'elle applique. Suzanne, de son côté, nous a paru éprouver un peu de difficulté à évaluer l'oral quoique nous l'ayons perçue comme une personne très organisée. Ensuite, nous avons interrogé une enseignante d'une école alternative. Cette enseignante, que nous appellerons Colette, a trois ans de pratique, mais une longue expérience de l'école alternative. Elle était de l'équipe qui a fondé cette école, comme parent qui s'interroge sur le genre d'éducation qu'elle désire pour ses enfants. C'est une

personne organisée et rationnelle. Pour elle, c'est une deuxième carrière, puisqu'elle a fait auparavant des études scientifiques dans un hôpital. Dans l'enseignement, elle a découvert sa vocation. La cinquième entrevue a été faite avec une enseignante de Sherbrooke, qui travaille depuis huit ans avec les enfants de quatrième année. Son pseudonyme sera Ginette. Elle nous a semblé très perplexe face à l'évaluation de l'oral, mais disposée à explorer de nouvelles manières d'aborder ce problème. Nous avons enregistré ces entrevues et retranscrit trois entretiens au complet. Les deux autres entretiens ont été réécoutés pour en extraire l'essentiel.

RÉSULTATS

Notre étude a été divisée en trois thèmes. Le premier est relié à la pratique de l'évaluation de l'oral, aux critères qu'on doit utiliser, aux difficultés qu'on y rencontre. Le deuxième thème est en rapport avec le genre de situation que l'enseignante peut faire vivre aux enfants. Comment les enfants réagissent à l'évaluation de l'oral et si les enseignantes font participer les élèves à l'évaluation. C'est un thème à caractère plus pédagogique. Le troisième thème concerne le matériel utilisé par les enseignantes, les avantages et les désavantages des outils utilisés.

THÈME 1 — LA PRATIQUE DE L'ÉVALUATION À L'ORAL

Nous avons commencé les entrevues en demandant aux enseignantes s'il est difficile d'évaluer l'oral et si oui, pourquoi. Pour le premier thème, les réponses ont été presque unanimes: quatre enseignantes sur cinq trouvent cela difficile. Toutefois, les raisons de ces difficultés varient.

Maude trouve l'évaluation difficile *«parce que souvent on évalue les enfants pour plusieurs objectifs et c'est difficile d'avoir en tête tous les objectifs pour bien évaluer»*. Selon Ginette, *«c'est difficile parce qu'on n'a pas d'activités ni de critères précis, donc c'est très suggestif»*. Matthe trouve aussi que c'est suggestif, mais elle ajoute que *«les critères sont tout de même mieux établis qu'avant et c'est la première année que l'on évalue l'oral selon des critères déterminés. Avant nous avions des tests, mais c'était beaucoup plus vague. Il n'y avait rien de structuré pour l'oral»*. Suzanne trouve aussi que c'est difficile *«parce que les enfants sont très différents les uns des autres et qu'il est difficile d'avoir des critères uniformes»*.

La réponse de Colette nous a captivée. Contrairement aux autres enseignantes interrogées, elle n'a pas de difficulté à évaluer l'oral. Le mode de fonctionnement de l'école alternative favorise beaucoup l'expression des enfants et elle n'a pas à créer de situations pour évaluer l'oral: *«L'oral se fait tous les jours, à tout moment où l'on s'exprime oralement; c'est ce que j'évalue. L'évaluation de l'oral et de tout le reste, c'est de l'évaluation formative. Si un enfant éprouve des difficultés à s'exprimer, à organiser ses idées, on va revenir là-dessus pour l'habiliter de plus en plus. C'est facile d'évaluer l'oral parce que les enfants parlent beaucoup. C'est un point fort de cette école»*.

Les critères d'évaluation sont à peu près les mêmes pour toutes les enseignantes. Ces critères sont déterminés selon le type de discours. Certains sont pertinents à tous les discours: le ton de voix, la clarté du sujet, la quantité d'informations, l'ordre logique, la pertinence des informations, l'organisation du discours et l'adaptation de l'information au public. En français langue seconde, les exigences sont moins élaborées. Selon Marthe, il y a des difficultés de base qui n'existent pas en langue maternelle. *«En langue seconde, bien souvent, il y a des problèmes de structure, de vocabulaire, de genre et de nombre, etc. Mes critères, c'est qu'ils soient capables de s'exprimer sans trop avoir besoin de mon aide»*. Marthe utilise une échelle d'évaluation de 1 à 5 (1: l'élève n'a pas besoin d'aide; 5: le message n'est pas compris).

Nous avons ensuite demandé si évaluer sur le vif est plus difficile. Les réponses ici sont très distinctes. Ginette trouve cela impossible mais, paradoxalement, elle pense que si l'enfant sait qu'il est évalué dans une situation créée, ça dérange sa spontanéité. Colette nous a répondu que c'est plus facile d'évaluer sur le vif. *«Créer une situation et devoir s'exprimer là-dessus rend l'enfant mal à l'aise. Quand il s'exprime dans une discussion, c'est plus facile»*. Maude trouve difficile d'évaluer sur le vif, mais elle a développé une façon qui atténue ces difficultés. *«Je n'évalue pas nécessairement tous les critères à chaque fois, ni tous les élèves dans la même situation»*. Quant à Marthe, en français langue seconde, elle évalue sur le vif, car elle connaît bien ses élèves. *«J'évalue l'oral pendant la classe, mais j'ai une idée générale de l'habileté de l'enfant. L'enfant s'exprime en classe à travers des situations ou des questions posées pendant le mois. Mais, j'évalue surtout avec les tests de fin d'unité»*.

THÈME 2 — LES SITUATIONS D'ÉVALUATION

Pour ce thème, nous avons demandé aux enseignantes quel genre de situation elles font vivre aux enfants pour évaluer l'oral. Maude dit qu'elle choisit des vraies situations. D'après son expérience, les enfants préfèrent les situations réelles et les jeux de rôles. La réaction des enfants à l'évaluation de l'oral n'est pas la même pour tous. Ils aiment la matière, mais il y en a qui sont stressés de savoir qu'ils vont être évalués. D'après elle, une bonne façon de faire objectiver les enfants est de les faire participer à l'évaluation: *«Par exemple, si quelqu'un fait une invitation pour son anniversaire, un des critères que les enfants peuvent évaluer, c'est si l'élève a dit où il demeurait»*.

Marthe procède par jeux, sketches et discussions parce que les enfants aiment ça. Elle dit que l'évaluation, avec elle, n'intimide pas trop les enfants. C'est surtout à son pupitre qu'elle évalue les enfants individuellement. Quelquefois, elle fait participer les enfants avec le magnétophone à cassettes: *«Un élève fait son test d'oral sur cassette et ensuite, il met l'appareil sur pause pour le prochain élève»*. Cela lui permet de continuer l'enseignement avec les autres élèves. De cette façon, elle gagne du temps.

Suzanne fonctionne avec le programme pour évaluer ses élèves. Elle pose toujours des questions reliées au contenu. Elle ne fait pas participer les enfants à l'évaluation, *«parce qu'ils ne sont pas objectifs en première et en deuxième année. Leur ami parle en avant et tout est beau»*.

Ginette a fait avec ses élèves un reportage sur leur petite enfance. Ce genre de situation favorise l'expression des enfants, car elle les concerne et ils sont stimulés. À la question sur la participation des enfants, elle répond qu'elle les a déjà fait participer, mais que la compilation est lourde et qu'elle n'a pas vraiment envie de recommencer, bien que le fait de devoir porter attention à ce qui a été dit rende les choses plus précises pour eux. Ginette était à l'aise avec cette façon de fonctionner. Pour Colette, l'oral se vit tous les jours et l'évaluation se fait dans le vécu de la classe. Chaque jour, elle choisit quelques enfants et les évalue avec des critères simples, globaux.

THÈME 3 – LE MATÉRIEL D'ÉVALUATION

Colette utilise le bulletin descriptif. Pour l'oral, ce bulletin décrit trois points importants pour développer une bonne communication. Selon ce qu'il désire exprimer, l'enfant 1) choisit les informations nécessaires, 2) organise les informations, 3) adapte l'information en tenant compte du public (discours informatif et incitatif). Des critères plus précis servent alors à guider l'enfant dans son discours mais, pour l'évaluation, c'est le bulletin descriptif qui a le dernier mot.

Maude utilise une grille qui varie selon le discours; elle adapte ses critères selon la situation. Elle n'a pas créé les grilles qu'elle utilise, mais elle change parfois certains critères. Elle utilise la caméra vidéo parce qu'elle pense *«qu'il y a beaucoup d'avantages. Les enfants se voient et ils aiment se voir. Ils voient leurs erreurs. Par exemple, s'ils ne parlent pas assez fort, en voyant le vidéo, ils s'en rendent compte eux-mêmes. Cela peut être difficile, mais ils apprennent beaucoup par cette démarche»*. Existe-t-il des banques d'examens oraux? Maude dit que oui. Elle connaît la banque B.I.M. (Banque d'instruments de mesure, Montréal). Cette banque fournit des situations à faire vivre aux enfants et les tests sont inclus à chaque situation proposée avec un guide pour préparer l'enfant. Ces situations sont, selon elle, agréables à utiliser. Ce matériel est disponible dans les commissions scolaires. Finalement, les moyens les plus efficaces pour évaluer l'oral, pour elle, sont le vidéo, les grilles, la participation des enfants et avoir des critères précis pour que les enfants sachent exactement ce qu'on attend d'eux. Ils savent pourquoi il faut telle ou telle information dans leur exposé.

Marthe et Suzanne utilisent l'échelle de 1 à 5. 1 = l'élève transmet le message sans aide; 2 = l'élève transmet le message avec quelques fautes grammaticales et structurales; 3 = l'élève transmet le message avec plus de fautes grammaticales, phonétiques et structurales, il a un peu besoin d'aide; 4 = il a beaucoup besoin d'aide. Il transmet le message, mais le message n'est pas clair; 5 = il n'atteint vraiment pas les objectifs. Pour les classes de cinquième et sixième, elles évaluent avec des critères plus élaborés. Ni l'une, ni l'autre n'utilise le vidéo pour évaluer l'oral et toutes les deux utilisent le magnétophone. Suzanne a précisé qu'elle le fait avec les élèves plus âgés seulement. L'échelle ainsi que les tests dont elles se servent pour évaluer leur sont fournis par la commission scolaire au département du français langue seconde.

Ginette utilise des grilles qu'elle prépare, qui évaluent deux à trois critères. Selon elle, l'évaluation de l'oral reste très suggestif. Elle aimerait qu'il existe des grilles qui guident les enfants dans leur apprentissage: *«Cela existe pour le français écrit. C'est ce que je cherchais cette année, mais je n'en ai pas trouvé.»* Ginette pense aussi que le vidéo serait peut-être un outil à privilégier parce qu'il permet à l'enfant de voir ses erreurs. Quant aux banques d'examens, elle connaît la banque B.I.M., mais, selon elle, c'est du placage. D'après son expérience, les situations qui y sont proposées ne sont pas réalistes pour des classes de vingt-huit élèves. Elle est embêtée pour évaluer l'oral. Elle dit que l'évaluation sur le vif serait l'idéal, mais elle constate que c'est difficile. Ginette nous laisse sur une question: *«Si l'on prend une situation précise que l'on a créée, souvent, on doit animer. Alors comment évaluer quand tu animes?»*

En bref

Comme on peut le constater, quatre enseignantes sur cinq trouvent difficile d'évaluer l'oral, à des degrés différents. Seule Colette trouve cela facile. Et même au sujet de l'évaluation sur le vif, les opinions sont mitigées; elles indiquent une remise en question. Un journal local affirmait que le ministère de l'Éducation voulait changer sa formule d'évaluation actuelle pour se diriger vers l'évaluation formative. On développerait alors un système d'évaluation qui se rapprocherait de celui que Colette a décrit. Ce serait un bon pas pour l'évaluation de l'oral, puisque Colette s'en sort très bien avec cette méthode. Les situations réelles de communication sont, d'après toutes les enseignantes interrogées, celles que les enfants aiment le plus. Elles permettent plus de spontanéité et favorisent le désir de s'exprimer chez l'enfant. Le matériel d'évaluation varie selon les goûts. Colette exceptée, toutes les enseignantes évaluent à partir d'une grille ou d'une échelle et, même si deux d'entre elles (Marthe et Maude) explorent l'évaluation globale des expressions en classe, le dernier choix va aux tests. Un outil qui ne rencontre pas l'unanimité est le vidéo. Deux enseignantes (Ginette et Maude) disent que c'est un outil à privilégier pour l'évaluation parce qu'il aide les enfants à objectiver, à voir leurs erreurs. Il leur permet de s'améliorer et de comprendre pourquoi ils doivent le faire. Les autres enseignantes n'utilisent pas la caméra vidéo pour évaluer.

Pour conclure, nous retiendrons la méthode d'évaluation de Colette. Elle favorise l'épanouissement de l'élève tout en respectant les objectifs du Ministère. Le fait de ne pas avoir à préparer de situation particulière pour évaluer l'oral est un autre avantage. Cette stratégie utilise toutes les occasions d'expression en classe. L'enfant s'exprime plus facilement dans une situation réelle. Les jeux de rôles sont également à retenir. Ils permettent à l'enfant de sortir de son monde habituel. L'évaluation formative nous paraît la meilleure formule. Si le Ministère tend vers cette solution, c'est probablement parce que les anciennes méthodes sont remises en question.

TROISIÈME PARTIE

SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS EN ORAL

QUATORZIEME CHAPITRE

UNE JOURNEE AVEC LES GRANDS-PARENTS

Veronic Martel

L'activité de communication orale doit aider l'élève à s'exprimer, à choisir des informations pertinentes, à organiser sa phrase, à régler le volume de sa voix pour être bien entendu, à s'adapter au public. Dans ce chapitre, je pars d'une histoire lue par l'enseignante de façon expressive: *Une journée chez grand-papa et grand-maman*. L'histoire (ci-dessous et pages suivantes) constitue le début de la première étape, pendant laquelle l'enseignante déclenche chez l'enfant l'envie de s'exprimer sur ses grands-parents. L'enfant, dans la deuxième partie de la première étape, donne son opinion, en un discours expressif, et les raisons pour lesquelles il aimerait être à la place de Mathieu ou de Sophie dans l'histoire.

Ce projet compte quatre étapes; chacune est divisée en deux parties: la **partie d'information** et la **partie de préparation et de communication**. Il pourrait être intéressant d'enregistrer sur magnétophone ou magnétoscope chacun des enfants, pour comparer et évaluer les discours, de l'étape I à l'étape IV. On peut aussi donner un retour d'information sur ce que les enfants viennent de faire et sur ce qu'ils pourraient améliorer à l'étape suivante. Ces étapes procèdent selon plusieurs modes d'apprentissage: les instructions, les consignes et les démonstrations données par l'enseignante, puis leur exécution par l'enfant. On procède par expériences successives pour assurer l'intégration des connaissances: l'enfant construit lui-même son exposé. Une carte de concepts peut aider à comprendre le déroulement de la séquence. Des lacunes peuvent apparaître à certaines étapes de ce projet, mais les avantages de celui-ci les compensent largement. L'ensemble peut être complété selon le désir de l'enseignante.

UNE JOURNEE CHEZ GRAND-PAPA ET GRAND-MAMAN

Sophie! Mathieu! faites votre petite valise, je vais vous conduire chez grand-papa et grand-maman après le souper. Vous allez passer la journée chez eux!

Enfant - *Youpi! Quelle chance que la gardienne ne puisse pas venir! C'est super! Un samedi chez grand-papa et grand-maman!*

Grand-mère - *Bonjour mes chères. Ça fait bien longtemps qu'on ne vous a eus tout à nous autres! Ça me fait donc plaisir!*

Enfant - *Oh! grand-maman, je te demande tout de suite une faveur: «Est-ce qu'on peut veiller tard ce soir?»*

Grand-mère - *Pourquoi pas? Grand-papa va nous organiser une bonne partie de cartes!*

Enfant - *Oh! oui, on va jouer au paquet voleur!*

Grand-papa - *Voilà les enfants, j'ai fait du bon chocolat chaud à la guimauve et j'apporte le sucre à la crème de grand-maman.*

Enfant — *Miam! Miam! Maman elle, elle n'aime pas ça, quand on mange dans la soirée. Elle dit que ça dérange notre digestion.*

Grand-papa — *Oh! pour une fois de temps en temps, c'est pas grave! Et on va préparer un lunch pour demain parce que, imaginez-vous, grand-papa vous amène à la pêche (selon la saison) demain matin! Pendant ce temps-là, je vais vous faire des bonnes tartes aux pommes.*

Enfant — *Oh! grand-maman, moi j'adore faire des tartes avec toi. J'aimerais mieux rester ici pendant que Sophie et grand-papa vont aller à la pêche! Veux-tu?*

Enfant — *Ah! oui, moi je veux avoir ma canne à pêche à moi toute seule et je vais préparer mes hameçons moi-même. Je me rappelle comment accrocher les vers de terre, tu vas, grand-papa.*

Le lendemain, Sophie et Mathieu se sont levés de bonne heure et ils n'ont même pas eu le temps de faire leur lit. Mais ce n'est pas bien grave, grand-maman ne dispute jamais. Au dîner, on a mangé deux gros poissons que grand-père et Sophie ont pêchés, puis la tarte aux pommes de grand-maman et de Mathieu.

Enfant — *Grand-papa! Cet après-midi, j'aimerais ça que tu me fasses travailler sur ton ordinateur, est-ce que c'est compliqué?*

Grand-papa — *Mais non, Sophie! Seulement, auparavant, il faut que je râcle et que je ramasse mes feuilles, j'en ai pour faire une montagne!*

Enfant — *Tu vas faire une montagne de feuilles? Youpi! On va la faire avec toi! C'est amusant, jouer dans les feuilles!*

Grand-mère — *Bonne idée! Pendant ce temps-là, je vais aller faire quelques commissions en ville. Et puis, je vais peut-être en profiter pour vous acheter... des petites surprises!*

Enfant — *Des surprises? Oh! oui, j'aime ça quand t'achètes des petites surprises!*

Dring! Dring! Le téléphone!

Enfant — *Grand-papa, tu es demandé au téléphone, c'est ton ami monsieur Girard. C'est avec ces amis-là que vous avez fait un grand voyage en avion, grand-maman?*

Grand-mère — *Oui, monsieur et madame Girard, ce sont nos grands amis et on fait beaucoup de choses ensemble, comme jouer au bridge, aller au théâtre, au golf, en ski, au restaurant, au cinéma.*

Grand-papa — *Bon, les Girard ne peuvent pas venir au golf demain, leurs enfants se sont annoncés.*

Enfant — *Youpi! C'est nous autres qui irons avec vous!*

Grand-papa — *Vous autres? Savez-vous tenir vos bâtons?*

Enfant — *Bien oui, grand-papa, tu nous l'as montré l'été dernier. Tu nous avais amenés à ton golf et tu nous avais loué des bâtons!*

Grand-papa – C'est bien trop vrai. Mais notre départ est à 7 heures du matin. Ce n'est pas trop tôt pour vous autres!

Enfant – Non, ce soir, on ne jouera pas aux cartes et grand-maman nous racontera juste une petite histoire, juste une.

Imaginez-vous, les amis, que, cet après-midi-là, Mathieu et Sophie ont reçu tous les deux un beau pousse-mine fluo avec une petite gomme à effacer Garfield. Grand-maman leur avait dénichés ça. Pendant ce temps-là, ils avaient sauté dans les feuilles jusqu'à en être épuisés. Puis, grand-papa a organisé une disquette juste pour Sophie, parce que l'ordinateur de grand-papa, c'est super, et Sophie veut apprendre à bien s'en servir! Ce n'est pas juste un Nintendo, un ordinateur!

Enfant – Grand-papa, comment ça se fait que vous, vous ne vous fâchez jamais après nous autres, même quand on se chicane?

Grand-papa – Oh! peut-être qu'en vieillissant, on apprend aussi la patience... Des grands-parents, ça tolère beaucoup de choses, ma belle; on prend ce qui vient et on ne se surprend plus de rien.

Enfant – Maman, elle, elle est toujours pressée. Pas papa, lui, il n'a jamais le temps.

Grand-mère – C'est justement pour ça que les grands-parents sont faits! Pour prendre le temps de s'arrêter, de parler, de lire des histoires, de chanter, de rêver, de jouer... Vos parents travaillent fort et, le soir, ils sont bien fatigués. C'est compréhensible qu'ils n'aient pas le goût et le temps de faire beaucoup de choses avec vous autres.

Enfant – Une chance que ça existe, les grands-parents, sinon on ne saurait même pas jouer aux cartes, ou pêcher, ou faire des tartes, ou jouer au golf, on ne saurait pas à qui parler!

Enfant – Oui! pis on n'aurait même pas le droit de manger du sucre à la crème et aux noix avant de se coucher! Miam!

Cette séquence s'adresse à des enfants de huit à neuf ans, en troisième année. À cet âge, la mère de l'enfant est souvent retournée sur le marché du travail ou que le milieu familial est défait (par un divorce), l'enfant est alors beaucoup plus en contact avec ses grands-parents ou avec des personnes âgées qui le gardent. «*Grand-père et grand-mère*», c'est donc un sujet qu'il connaît: l'enfant aimera s'exprimer là-dessus.

Huit activités ont été préparées, jumelées deux par deux, ce qui donne quatre étapes. On commence par la lecture de l'histoire (ci-dessus). Dès la première étape, il est bon que les enfants puissent dire s'ils aiment ou non ce genre de grands-parents. Ils s'exprimeront d'abord dans un petit groupe, parce que c'est moins gênant. Les groupes ne doivent pas dépasser trois enfants, sinon ce sont toujours les mêmes qui parlent et les plus timides ne s'expriment pas. Cet échange les prépare à donner leur opinion. On peut évaluer le discours expressif de l'enfant lorsqu'il donne son opinion et les raisons de son choix; le discours narratif, lorsqu'il fait un «sketch»; le discours incitatif, par son habileté à convaincre l'auditoire lors d'un monologue et le discours

informatif, lorsque l'enfant relie son dessin à l'information qu'il a reçue sur le sujet. La stratégie est de donner le plus d'informations possibles aux enfants, en racontant l'histoire, lors d'une rencontre avec les grands-parents, en passant des diapositives et avec des chansons. Les enfants s'expriment ensuite. C'est dans la première partie de chaque étape que l'enfant trouvera les instructions et la démonstration nécessaires à comprendre l'expérience.

Lors de la **première étape**, l'enseignante lit l'histoire aux enfants, de manière expressive, en mimant et prenant les voix des enfants et des grands-parents. On répartit ensuite les enfants par groupes de trois ou de quatre. On leur demande de donner leur opinion (sans les obliger à venir en avant): «Dis-moi pour quelles raisons tu aimerais être à la place de Mathieu ou de Sophie... ou pour quelles raisons tu n'aimerais pas...». On donne ainsi à chacun la possibilité de s'exprimer dans un petit groupe, pour ensuite lui demander d'exposer les activités et les situations de l'histoire. Ainsi, on passe toujours d'une activité d'instruction sur le sujet à une activité où l'enfant s'exprime de façon autonome.

La **deuxième étape** débute par une «rencontre repas-fête» avec des grands-parents et des gens du troisième âge, invités par les enfants ou par l'enseignante, qui peuvent raconter des faits intéressants. La rencontre se fait dans un local où on peut parler, chanter, gigueer, manger... La semaine suivante, on passe à la deuxième partie de l'étape II: l'enfant, dans un groupe de trois ou quatre enfants, va jouer aux grands-parents, donner leurs traits caractéristiques et préparer une saynète. Chaque groupe invente une petite histoire (ce peut être avec des marionnettes), pour faire entrer l'auditoire dans le monde des grands-parents. On invite les enfants à présenter leurs personnages, à développer une intrigue dans leur histoire et à concevoir un dénouement. Les enfants s'expriment sous forme narrative. Comme les enfants doivent se déguiser et préparer un scénario, on prend une période pour la préparation et une autre période, la semaine suivante, pour la présentation des saynètes. Pour se préparer, les enfants peuvent demander l'aide de l'enseignante, de parents ou de grands-parents.

Au début de la **troisième étape**, l'enseignante raconte la vie du «bon vieux temps», avec des chansons à répondre (*En passant par La Lorraine*, par exemple), des diapositives, des images et des livres. À partir de ces renseignements et de ceux des étapes I et II, on demande aux enfants de préparer, pour le cours suivant, un monologue, un mime, un discours ou une chanson et de convaincre leur auditoire que les grands-parents sont importants pour eux. Il est suggéré d'écrire ses arguments sur des petits cartons et de les retenir pour pouvoir parler sans trop chercher ses idées. On peut aussi, en plus du discours incitatif, suggérer un discours informatif, par lequel l'enfant expliquera, de manière objective, les traits qu'il aime (ou n'aime pas) chez les grands-parents. Il peut résumer ou détailler les points qui l'ont impressionné. L'expression est individuelle lors de la troisième étape.

Au moment de la **quatrième étape**, l'enfant dessine les informations qui l'ont marquées, les connaissances qu'il a acquises avec tels ou tels grands-parents, etc. À la suite de la période de dessin, qui peut avoir lieu une autre journée, chaque enfant

explique son dessin et il tente de convaincre son auditoire que tel grand-papa est le meilleur. Son discours peut être informatif: il commente son dessin, annonce son sujet, explique les détails, etc. Ce n'est pas un concours de dessins. C'est un support pour l'enfant, pour qu'en avant de la classe, il puisse, à partir du dessin, suivre son idée, la décrire et convaincre le public. Cette présentation se fait en avant de la classe, comme si l'enfant était le professeur. Dans cette étape, il est important que l'enfant fasse seul son dessin et sa présentation. On n'est plus en groupe. L'enseignante passe d'un enfant à l'autre pendant le temps consacré au dessin et veille à ce qu'il ne copie pas l'idée de son voisin. Certains enfants sont influençables et n'osent pas s'exprimer. Il faut les encourager. L'enseignante peut aider chaque enfant en l'interrogeant. Voici un exemple.

L'enseignante - *Est-ce qu'il y a un grand-papa ou une grand-maman avec qui tu t'es senti bien...? Avec qui tu aimerais te dessiner?*

L'enfant - *Oui, c'est le grand-papa de ton histoire. Je vais me dessiner quand je saute dans les feuilles et que le grand-papa me lance des tas de feuilles!*

À la présentation des dessins, l'enseignante peut enregistrer et filmer chaque enfant. On peut leur donner un micro dans une main et une baguette dans l'autre pour qu'une fois le dessin accroché, ils puissent l'expliquer aisément et parler clairement. Il est utile de comparer les progrès des présentations orales des étapes I à IV. On peut aussi laisser la cassette des enregistrements à chaque enfant, pour que chaque famille juge du progrès.

En bref

Les avantages de ce projet sont multiples. En expérimentant l'étape I, je me suis rendu compte que, pour avoir un discours expressif et bien ordonné, l'enfant doit apprendre à écrire ses idées sur des fiches pour avoir des points de repère quand il parlera. On peut alors montrer à chaque équipe comment faire des petits cartons-mémoire et comment s'en servir: par exemple, écrire sur un carton «faire de la tarte», «jouer aux cartes» ou «manger du sucre à la crème». On demandera à l'enfant de se servir de ces fiches aux étapes III et IV, mais pas pour la saynète, car ici il doit mémoriser. Dans la saynète (étape II), on montrera aux enfants comment parler fort, bien respirer pour avoir une voix qui porte, bien articuler comme le font les comédiens. L'utilisation du magnétoscope aux étapes II et III est recommandée. L'enfant est plus porté à donner le meilleur de lui-même quand il se sait filmé. Dans l'étape III, pour le monologue, il est bon de donner un micro à l'enfant qui fait son exposé et de garder un lutrin à sa disposition pour qu'il puisse y déposer ses fiches. Il ressentira l'importance de la situation et son élocution n'en sera que meilleure. On peut faire la même chose à l'étape IV et accrocher son dessin tout près de lui.

Un autre aspect intéressant de ce projet est qu'on peut le mener à bien en l'espace d'un mois, à raison d'une étape par semaine, ou l'étaler sur une session en

donnant plus de temps à l'enfant. Il faut tenir compte du fait qu'en première partie de chaque étape, l'enseignante donne ses instructions verbales avec une démonstration relative à l'exécution, pour bâtir un mode d'apprentissage qui débouche sur l'expérimentation (Pagé, 1979). Même si la deuxième partie de chaque étape est réservée à l'enfant, l'enseignante peut intervenir pour aider l'enfant dans sa formulation, son élocution, son discours. On a l'avantage de pouvoir élaborer progressivement l'information donnée aux enfants qui l'assimileront d'étape en étape. À partir de l'étape II, on profite du discours narratif, lors de la saynète, pour montrer aux enfants comment enrichir leur présentation avec des gestes, des attitudes, des mimiques et des costumes. On fait ressortir les habiletés et l'intégration des connaissances pour améliorer la communication. L'enseignante stimule l'enfant par objectivation; elle lui apprend à planifier sa pensée et ses idées.

À la suite des quatre étapes de ce projet, l'enfant aura acquis une expérience qui lui permettra de mieux communiquer. Si l'intégration des connaissances sur les grands-parents s'est bien faite, l'enfant devrait pouvoir s'exprimer aisément sur le sujet, au moment de la quatrième étape. L'élément déclencheur est l'histoire *Une journée chez grand-papa et grand-maman* ou, pour certains enfants, la rencontre et la fête avec les grands-parents. Le magnétoscope est un bon moyen d'évaluer la progression de la capacité de communication des enfants et un excellent stimulant. Ce projet est à dimension humaine: il revalorise le lien entre grands-parents et enfants et la communication orale comme un baume dans la vie.

Cette séquence doit cependant répondre à la réalité des enfants. Il se peut que certains enfants aient eu de mauvais contacts avec leurs grands-parents ou qu'ils n'ont peut-être plus de grands-parents. Cela peut influer négativement sur les résultats du projet. L'enseignante peut adapter l'histoire en conséquence, notamment pour des enfants d'un milieu moins favorisé. Il est possible aussi que, lors de la rencontre avec les grands-parents, les enfants accaparent chacun les siens. Peut-être aurait-on alors plus de succès avec des gens du troisième âge, que l'enseignante aura choisis.

QUINZIEME CHAPITRE

UNE ACTIVITÉ SUR LE THÈME DE L'EAU

Rock Lizotte

Tel qu'il est mentionné dans le programme d'études du primaire, l'objet de la classe de français est la production et la compréhension de discours significatifs; il s'agit de créer les conditions dans lesquelles ces opérations peuvent s'effectuer. Le programme précise aussi que l'objectif spécifique de l'apprentissage de la langue orale au cours primaire est d'accroître l'habileté à communiquer dans des situations où l'élève est alternativement locuteur et interlocuteur. Les types de discours relevés dans le programme sont les discours à caractère expressif, informatif, incitatif, poétique et ludique. Plusieurs auteurs fusionnent discours poétique et ludique en une seule catégorie, celle du discours narratif (Talbot, 1987). Aussi, dans ce travail, les discours à caractère poétique et ludique ont été regroupés dans la même catégorie.

La séquence orale qui suit a été préparée pour des enfants de troisième année du primaire, sur le thème de l'eau (cf. Bertrand et Giroux, 1992). Ce choix est en rapport avec une classe de stage en sciences naturelles, où nous avons parlé de l'eau et des phénomènes qui s'y rattachent. Comme je crois beaucoup à l'intégration entre les différentes disciplines, j'ai décidé de créer une séquence orale de français qui traite de l'eau. J'ai fait la même chose en art dramatique: un scénario a été bâti sur le thème de l'eau. De plus, les enfants ont eu l'occasion de produire un discours à caractère informatif dans le cadre d'une exposition présentée aux parents et à d'autres élèves.

La séquence a été divisée en quatre leçons. La première leçon a pour objet la production d'un discours à caractère incitatif. Le deuxième touche le discours à caractère expressif. La troisième leçon s'attarde sur le discours ludico-poétique et la quatrième leçon amène l'élève à produire un discours à caractère informatif. Cette séquence a été élaborée dans cet ordre, car le discours à caractère expressif suit le discours incitatif (l'enfant peut exprimer sa joie ou sa déception d'avoir pu ou non convaincre son interlocuteur lors de la première leçon, et le discours à caractère informatif correspond à la dernière leçon, avec l'exposition qui couronne les apprentissages des enfants sur le thème de l'eau.

Comme le souligne Michel Pagé (1979) dans *Le développement des habiletés à communiquer*, «la maîtrise des habiletés langagières se révèle essentiellement par l'habileté à utiliser la langue selon les fins auxquelles elle sert dans une collectivité (informer, agir, faire agir, persuader, émouvoir, etc.) et en tenant compte des conditions dans lesquelles ces fins sont effectivement poursuivies». Il ajoute que «la maîtrise de la langue au plan des habiletés résulte de la pratique». Selon Pagé, les modes d'apprentissage que sont les instructions verbales, les démonstrations et les expériences sont des modes complémentaires, interreliés. Dans cet esprit, la séquence orale qui suit donne des instructions verbales qui débouchent sur des connaissances notionnelles; elle permet des démonstrations qui amènent des connaissances techniques; et finalement, elle

propose des expériences qui visent à s'assurer de la compréhension et de l'acquisition des habiletés. Chaque leçon comporte les éléments suivants.

1) Une amorce: sorte de mise en situation pour «réchauffer» les enfants.
2) Des consignes et des instructions verbales qui indiquent ce qu'on attend de l'élève, en quoi consiste le discours qu'il aura à produire.
3) Des démonstrations qui donnent des exemples aux enfants pour qu'ils puissent acquérir des connaissances sur les techniques à utiliser.
4) Des expériences: c'est le cœur de la séquence, la phase où les enfants peuvent acquérir des habiletés.
5) Une objectivation qui permet aux enfants de prendre du recul, d'analyser leurs performances. Elle permet aussi de soulever d'autres questions qui débouchent sur de nouvelles instructions et de nouvelles démonstrations qui, à leur tour, amènent de nouvelles expériences.
6) Une évaluation qui tient compte des consignes données aux élèves et des critères trouvés dans la section «évaluation» de chaque leçon. L'évaluation proposée est formative.

En plus des critères spécifiques à chaque type de discours, l'élève est aussi évalué sur la prononciation, l'intonation de la voix, l'attitude générale, le débit, le volume, la concordance entre l'intention du locuteur et le discours. Le but de cette évaluation est de faire ressortir les points forts et les points faibles de chaque enfant et de l'aider dans l'atteinte des objectifs de la classe de français oral. La durée approximative de chacune des étapes est donnée. Les discours produits par les enfants sont rattachés à des situations qui sont les plus proches possibles de la vie courante et de la salle de classe. Par exemple, en traitant de l'eau, l'enfant pourra parler de la pollution de l'eau, de ses loisirs favoris, de la conservation de l'eau, etc. De plus, le projet de faire une exposition sur le thème de l'eau, où l'enfant sera amené à produire des discours à caractère informatif, permet d'aller plus loin dans la pédagogie de l'oral. Le tableau 7 présente le plan de la séquence orale proposée dans ce chapitre.

Tableau 7 — Plan d'ensemble de la séquence orale

Première leçon	Discours incitatif Mot clé: convaincre.
Deuxième leçon	Discours expressif Mots clés: exprimer une émotion, donner son opinion.
Troisième leçon	Discours ludico-poétique Mots clés: amuser, imaginer.
Quatrième leçon	Discours informatif Mots clés: donner des informations, exposer.

PREMIÈRE LEÇON — PRODUCTION D'UN DISCOURS À CARACTÈRE INCITATIF

I) Amorce — On demande aux enfants de former des équipes de deux et de choisir une situation qui les intéresse parmi la liste suivante.

- L'enfant doit convaincre ses parents qu'il est bon nageur et qu'il peut aller sur le bateau sans sa ceinture de sauvetage.
- L'enfant doit convaincre le dirigeant ou la dirigeante d'une entreprise de ne pas polluer le cours d'eau de son village.
- L'enfant s'imagine qu'il est sur une route déserte et qu'il n'a pas bu depuis trois jours. Il rencontre une personne et doit la convaincre de lui donner de l'eau.
- Tout autre sujet pertinent choisi par les élèves et en relation avec le thème.

II) Consignes — L'enseignant demande de préparer un jeu de rôle où chacun jouera le rôle de locuteur puis de l'interlocuteur. On demande aux enfants de trouver les arguments pour convaincre leur auditoire.

III) Démonstration — L'enseignant apporte différents arguments pour convaincre un auditeur: par exemple, convaincre un élève de mieux travailler en classe s'il veut réussir dans la vie.

IV) Expérience — Les enfants sont assis en cercle, par terre. Les équipes se lèvent à tour de rôle et présentent leur jeu de rôle.

V) Objectivation — Les enfants objectivent, avec l'enseignant, la production orale de chacune des équipes, du point de vue du locuteur et de celui de l'interlocuteur. Les sujets traités lors de l'objectivation peuvent être les suivants.

- A-t-on réussi à convaincre? A-t-on été convaincu?
- A-t-on utilisé des arguments convaincants?
- A-t-on utilisé des mimiques et des tons de voix pertinents?

VI) Évaluation — L'évaluation est formative interactive. Les critères d'évaluation sont les mêmes que ceux traités lors de l'objectivation.

VII) Durée de la leçon (indicative)

Amorce	trois minutes
Consignes	trois minutes
Démonstration	deux minutes
Expérience	vingt-huit minutes (quatorze équipes à deux minutes par équipe)
Objectivation	cinq minutes (une minute par équipe)
Sous-total	cinquante minutes
Temps «coussin»	dix minutes
Total	soixante minutes

DEUXIÈME LEÇON — PRODUCTION D'UN DISCOURS À CARACTÈRE EXPRESSIF

I) Amorce — L'enseignant demande aux enfants de choisir un sujet qui les intéresse dans la liste suivante.

— Mes vacances au bord de l'eau.
— Mon sport nautique favori.
— La pollution des cours d'eau.
— Mon animal marin favori.
— La pluie, la neige.
— Tout autre sujet pertinent choisi en relation avec le thème.

II) Consignes — L'enseignant demande à chaque enfant de préparer un petit discours sur le sujet qu'il aura choisi. Il lui faudra être expressif, intéresser les autres élèves, énoncer son opinion ou ses sentiments (introduction), les clarifier (développement) et résumer sa pensée (conclusion).

III) Démonstration — L'enseignant fait une démonstration expressive et exprime ses sentiments ou donne son opinion sur un sujet donné.

IV) Expérience — Les enfants sont assis par terre et chacun présente son discours aux autres. Durant l'expérience, les autres enfants peuvent l'aider en posant des questions pertinentes sur le sujet.

V) Objectivation — Avec l'enseignant, les enfants objectivent la production orale de chacun de leur camarade: A-t-il exprimé ses sentiments et donné ses opinions? A-t-il été expressif et a-t-il su intéresser ses camarades? A-t-il clarifié et résumé sa pensée?

VI) Évaluation (formative interactive)

— L'élève a-t-il clairement donné son opinion et exprimé ses sentiments?
— L'élève a-t-il identifié les raisons qui motivent son opinion ou ses sentiments?
— L'élève a-t-il fait une conclusion?
— A-t-il su intéresser ses camarades, être expressif?

VII) Durée de la leçon (indicative)

Amorce	quatre minutes
Consignes	trois minutes
Démonstration	deux minutes
Expérience	vingt-huit minutes (une minute par enfant)
Objectivation	vingt-huit minutes (une minute par enfant)
Sous-total	soixante-cinq minutes
Temps «coussin»	dix minutes
Total	soixante-quinze minutes

TROISIÈME LEÇON – PRODUCTION D'UN DISCOURS À CARACTÈRE ludico-poétique

I) Amorce – On demande aux élèves de se placer en équipes de deux et de choisir une situation qui les intéresse particulièrement parmi celles qui sont proposées.

- Raconter une histoire de pêcheurs que les enfants ont imaginée.
- Rapporter le discours imaginaire de deux gouttes d'eau.
- Monter une saynète sur la vie des poissons dans un cours d'eau pollué.
- Tout autre sujet pertinent en relation avec le thème.

II) Consignes – L'enseignant demande aux enfants de préparer une saynète qui amuse l'auditoire ou qui le fait entrer dans l'imaginaire. Les enfants doivent veiller à ce que l'histoire ait un début, un développement et une fin. Ils doivent faire preuve d'expression et ne pas dévoiler le sujet de leur saynète; ce sera aux autres élèves de la classe de le deviner. Il faut préciser que les saynètes ne sont présentées que la semaine suivante, de façon à laisser le temps à chacune des équipes de se préparer.

III) Démonstration – L'enseignant prépare une histoire drôle sur un sujet de son choix. Le but de cette démonstration est de montrer aux élèves qu'ils doivent être expressifs, amusants et faire preuve d'imagination.

IV) Expérience – Les enfants sont assis par terre et chacune des équipes vient présenter sa saynète ou son histoire.

V) Objectivation – Les enfants et l'enseignant objectivent la saynète ou l'histoire de chacune des équipes.

- A-t-on réussi à amuser ses camarades ou à susciter l'imaginaire de l'auditoire?
- A-t-on fait preuve d'expressivité?
- Y avait-il une introduction, un développement et une conclusion?
- Qu'est-ce qui pourrait être amélioré?

VI) Évaluation – L'évaluation est formative interactive. Les critères sont les mêmes que ceux qui ont été traités lors de l'objectivation.

VII) Durée de la leçon (indicative)

Amorce	trois minutes
Consignes	trois minutes
Démonstration	deux minutes
Expérience	vingt-huit minutes (quatorze équipes à deux minutes par équipe)
Objectivation	quatorze minutes (une minute par équipe)
Sous-total	cinquante minutes
Temps «coussin»	dix minutes
Total	soixante minutes

QUATRIÈME LEÇON – PRODUCTION D'UN DISCOURS À CARACTÈRE INFORMATIF

I: Amorce – On demande aux élèves de former des équipes de quatre personnes et de choisir un thème qui les intéresse, par exemple le cycle de l'eau, l'importance de l'eau, la pollution de l'eau et les moyens d'éviter le gaspillage de l'eau.

II: Consignes – L'enseignant demande à chaque équipe de préparer un petit discours qui vise à donner des informations à leurs parents et à d'autres élèves sur le thème qu'ils auront choisi et qui sera présenté lors d'une exposition. L'enseignant demande aux enfants de décrire leurs expériences en sciences naturelles.

III: Démonstration – L'enseignant donne l'exemple du cycle de l'eau: «D'où vient-elle? Comment se transforme-t-elle?» Il montre aux enfants ce dont ils auront besoin pour leur exposition: des illustrations, des tableaux, etc. Il donne une démonstration du discours informatif. Une semaine est accordée aux enfants pour la préparation de leur exposition sur le thème de l'eau.

IV: Expérience – Les enfants montent leur kiosque d'exposition et ils reçoivent les parents et les enfants des autres classes du même niveau. Ils leur expliquent ce qu'ils ont appris sur l'eau. Il faut prévoir une heure dans la soirée pour recevoir les parents à l'exposition et une heure le lendemain pour recevoir les autres enfants de l'école.

V: Objectivation – Une objectivation est faite après la première expérience, soit le lendemain de la présentation aux parents, avant la présentation aux autres enfants. Cette objectivation est faite par l'enseignant et les élèves. Une objectivation est aussi effectuée après la deuxième présentation. L'objectivation porte sur l'organisation de la présentation et l'annonce du sujet en introduction, sur la pertinence et le détail des informations, sur l'illustration du sujet par des tableaux ou des expériences, et finalement, sur ce qui pourrait être amélioré.

VI: Évaluation – L'évaluation est formative, interactive et instrumentée selon une grille qui reprend les critères objectivés. Elle est faite lors de la présentation aux autres élèves. La grille ne sert que de support à l'interaction formative et n'entraîne pas de rétroaction. Les critères d'évaluation portent sur l'annonce du sujet en introduction, sur la pertinence et le nombre des informations, sur leur organisation, sur le volume de la voix, la prononciation, les gestes et le débit.

VII: Durée de la leçon (indicative)

Amorce	trois minutes
Consignes	deux minutes
Démonstration	dix minutes
Expérience	soixante minutes
Objectivation	quinze minutes
Sous-total	quatre-vingt-dix minutes
Temps «coussin»	dix minutes
Total	cent minutes

En bref

Cette séquence orale portant sur la production et la compréhension des quatre types de discours au programme d'études au primaire: les discours à caractère incitatif, expressif, ludico-poétique et informatif. La séquence visait l'acquisition chez l'enfant des habiletés à communiquer oralement dans différentes situations. C'est pour s'assurer de l'acquisition de ces habiletés que l'accent a été mis sur l'expérience. La décision de produire un discours à caractère informatif dans le cadre d'une exposition reflète ce souci d'acquisition des habiletés par l'expérimentation. Une importance spéciale a aussi été accordée à l'objectivation collective de façon à s'assurer que les interlocuteurs puissent donner des informations aux locuteurs et que le locuteur puisse voir ses forces et ses faiblesses et ainsi pouvoir s'améliorer.

À mon avis, les points forts de cette séquence résident dans le fait que les enfants explorent déjà ce thème en sciences naturelles, que l'enfant peut choisir d'autres situations que celles proposées (mais toujours en rapport avec le thème de l'eau). Une exposition est une forte motivation qui donne l'occasion de transmettre les connaissances acquises sur le sujet. Cela permet un travail d'équipe et l'objectivation des productions orales. Cependant, l'adéquation de cette séquence pour des enfants de troisième année peut être discutée, de même que le temps alloué à chacune des activités.

SEIZIEME CHAPITRE

UNE ACTIVITE INTÉGRATRICE SUR LES LOISIRS

Brigitte Villeneuve

À mon avis, une séquence en français oral, avec des enfants de troisième ou de quatrième année, se travaille en utilisant les quatre types de discours informatif, expressif, incitatif et ludico-poétique (narratif). Chacun de ces discours permet de développer des habiletés spécifiques. Le discours informatif permet à l'enfant d'informer, de porter des jugements et d'interpréter. Le discours expressif permet d'exposer sa propre vision des choses, d'exprimer une opinion ou une émotion. Par le discours incitatif, l'enfant essaie de convaincre. Et par un discours narratif, l'enfant peut amener son auditoire à un monde imaginaire.

La séquence qui suit met en place les différents types de discours, en quatre blocs distincts, et présente, pour chacun, deux activités qui favorisent leur développement et leur maîtrise. Chaque activité débute par une instruction verbale de mise en situation. Cette première démarche permet aux enfants d'acquérir des connaissances notionnelles au niveau de l'activité. Ensuite, l'enseignante fait une démonstration de l'activité afin de permettre aux enfants de mieux la comprendre. Les enfants acquièrent ainsi des connaissances techniques sur l'activité. La dernière démarche est l'expérimentation de l'activité qui met en pratique ce qui a été vu antérieurement et qui permet de développer de nouvelles habiletés. C'est la démarche recommandée par Pagé (1979), déjà abordée dans les chapitres précédents. À partir de ces principes, j'ai bâti la séquence de français oral sur une sur les loisirs (figure 5).

Figure 5 — Les loisirs

BLOC INFORMATIF

PREMIÈRE ACTIVITÉ — S'INFORMER SUR DIVERS LOISIRS

Matériel — Des livres sur les loisirs, un objet (fourni par l'enfant) caractéristique du loisir préféré (une raquette de tennis, une balle, etc.), un sac qui permettra de dissimuler plusieurs objets, des bandelettes préidentifiées correspondant aux objets amenés par les enfants.

Mise en situation — Une semaine avant l'activité, l'enseignante demande aux enfants d'amener un objet qui représente un de leurs loisirs préférés. Elle explique aux enfants que leur objet doit rester secret puisque, lors de cette activité, les élèves devront deviner quel est cet objet.

Déroulement de l'activité — Cette activité se divise en trois parties. L'enseignante fournit de l'information sur les divers loisirs associés aux objets que les élèves ont amenés. Ensuite, chaque élève va à l'avant de la classe afin de choisir un objet dans le sac; il décrira cet objet sans l'avoir sorti du sac, en le palpant. Par la suite, l'élève devra associer l'objet à l'une des bandelettes préidentifiées. Lorsque chaque élève a découvert son objet et le nom du loisir auquel il réfère, un élève à la fois doit venir à l'avant et faire une description du portrait de la personne qui pratique ce loisir.

Évaluation — Voir la grille d'évaluation du discours informatif (tableau 8, p. 175).

Temps de l'activité — 30 minutes.

DEUXIÈME ACTIVITÉ — JOURNALISME ET LOISIRS

Matériel — Papier, crayons, micro.

Mise en situation — L'enseignante explique la fonction de journaliste dans la vie. Elle demande aux enfants s'ils aimeraient faire ce métier; l'enseignante annonce que, pour un instant, ils deviendront journalistes.

Déroulement de l'activité — L'enseignante explique le rôle de journaliste. Les enfants se regroupent en équipes de deux. Chaque membre de l'équipe s'informe sur le loisir préféré de l'autre. Individuellement, ils doivent, à partir des informations recueillies, élaborer cinq questions qu'ils poseront à leur coéquipier lors de l'interview devant la classe. Une fois les questions formées, l'enseignante invite chaque équipe à venir devant la classe. Chaque membre de l'équipe sera à tour de rôle le journaliste, puis la personne interviewée. Le micro facilite le dialogue entre les deux interlocuteurs.

Évaluation — Voir la grille d'évaluation du discours informatif (tableau 8, p. 175).

Temps de l'activité — Une heure.

Tableau 8 — Grille d'évaluation pour le bloc informatif

Contenu	Oui	Moyen	Peu	Non
Organisation des informations				
Toutes les informations sont véridiques.				
Les informations expliquent bien la pensée.				
Les informations sont hiérarchisées.				
Forme				
Les structures de phrases sont correctes.				
Le vocabulaire utilisé est précis.				
Points	6	4	2	0

Tableau 9 — Grille d'évaluation pour le bloc expressif

Contenu	Excellent	Bon	À améliorer	Absent
L'opinion de l'élève est bien énoncée.				
Les raisons de l'opinion sont données.				
Les raisons sont expliquées et justifiées.				
Les opinions et leurs justifications sont hiérarchisées.				
Forme				
Les structures de phrases sont correctes.				
Le vocabulaire utilisé est précis.				
L'intonation et le débit sont en rapport avec la situation.				
La gestuelle est caractérisée.				
Points	6	4	2	0

BLOC EXPRESSIF

PREMIÈRE ACTIVITÉ — LES PHRASES EXPRESSIVES SUR MES LOISIRS

Matériel — Aucun.

Mise en situation — L'enseignante explique qu'on peut parfois savoir ce que ressent une personne par le fait d'entendre le timbre de sa voix et de voir son expression.

Déroulement de l'activité — L'enseignante écrit au tableau une liste de loisirs possibles et de sentiments. Chaque élève en choisit cinq et écrit cinq phrases où l'on retrouve une expression différente. Par la suite, il devra s'exprimer devant la classe. L'enseignante donne un exemple avec le timbre et l'expression qui conviennent: «J'ai gagné le slalom de ski la semaine dernière».

Évaluation — Cette activité est évaluée d'après la grille d'évaluation du bloc expressif, section «Forme» (tableau 9, p. 175).

Temps de l'activité — 30 minutes.

DEUXIÈME ACTIVITÉ — MON OPINION SUR LES LOISIRS

Matériel — Un texte.

Mise en situation — L'enseignante annonce qu'en feuilletant une revue, elle est tombée sur un article d'opinion qui distinguait les loisirs selon l'âge des personnes. Elle demande alors aux élèves de donner leur opinion à ce sujet.

Déroulement de l'activité — L'enseignante lit à deux reprises le texte et demande aux élèves s'ils ont tous bien compris. Il est préférable de laisser quelques instants de réflexion. Pour faciliter l'expression de l'opinion de chacun, il est souhaitable de structurer la conversation et d'imposer à chacun un moment précis d'expression devant la classe.

Évaluation — L'évaluation porte sur l'organisation et sur la valeur des raisons avancées, sur l'expression et sur la forme. Après chacun des exposés des élèves, l'enseignante évalue d'après la grille d'évaluation suggérée en fin du chapitre, pour le bloc expressif (tableau 9, p. 175).

Temps de l'activité — 30 minutes.

BLOC INCITATIF

PREMIÈRE ACTIVITÉ — LOISIRS ET PUBLICITÉ

Matériel. — Un objet caractéristique du loisir sur lequel portera le message publicitaire.

Mise en situation. — L'enseignante explique aux enfants qu'elle aimerait organiser des annonces publicitaires comme celles que l'on voit à la télévision. Elle leur explique qu'ils devront vanter les mérites d'un objet ou d'un événement relatifs aux loisirs, afin d'inciter des gens imaginaires (ou les élèves) à participer ou à acheter.

Déroulement de l'activité. — L'enseignante explique ses attentes face aux objectifs de l'activité, comment construire un message publicitaire et quels genres d'arguments utiliser. Ensuite, les élèves se groupent par deux et écrivent un message publicitaire sur le sujet qu'ils ont décidé d'exploiter. Les élèves ont une semaine pour élaborer leur message publicitaire. Ensuite, ils le présentent à la classe.

Évaluation. — L'enseignante a le choix d'évaluer au cours du message publicitaire ou après celui-ci, à l'aide de la grille d'analyse pour le bloc incitatif (tableau 10, p. 178).

Temps de l'activité. — Une semaine pour la composition du message publicitaire et 45 minutes pour la présentation.

DEUXIÈME ACTIVITÉ — EXPOSITION «MON LOISIR»

Matériel. — Chaque élève apporte un objet qui représente son loisir préféré; une salle disponible durant la récréation afin de permettre l'exposition.

Mise en situation. — Par exemple, l'enseignante raconte aux élèves qu'elle a vu une exposition très intéressante sur la chasse et la pêche et qu'elle a pu se documenter sur ces sujets. Elle demande aux élèves s'ils aimeraient organiser une exposition.

Déroulement de l'activité. — L'enseignante indique le déroulement de l'exposition. Une semaine avant l'exposition, l'enseignante demande à chaque élève d'amener un objet dont il se sert pour pratiquer son loisir préféré. Ensuite, chaque élève décore «informativement» le bureau qui servira à l'exposition. Le matin même de l'exposition, l'enseignante fait préparer la salle d'exposition par les élèves. Chaque élève devra avoir un peu de documentation sur son loisir pour informer les visiteurs et pour susciter le désir de pratiquer ce loisir.

Évaluation. — L'évaluation se fait à l'aide de la grille d'analyse pour le bloc incitatif (tableau 10, p. 178), pendant l'exposition. L'enseignante devra se promener durant l'exposition pour faire ses observations.

Temps de l'activité. — Préparation: 30 minutes; exposition: une récréation.

Tableau 10 — Grille d'évaluation pour le bloc incitatif

Contenu	Excellent	Bon	À améliorer	Absent
Les arguments sont associés à de véritables justifications.				
Les arguments sont plausibles.				
Les arguments sont organisés et accompagnés d'exemples.				
Forme				
Les structures de phrases sont correctes.				
Le vocabulaire utilisé est précis.				
L'intonation et le débit sont en rapport avec la situation.				
La gestuelle est caractérisée.				
Points	6	4	2	0

Tableau 11 — Grille d'évaluation pour le bloc ludico-poétique

Contenu	Excellent	Bon	À améliorer	Absent
Le personnage est bien identifiable.				
Les traits caractéristiques du personnage sont présentés.				
Les lieux sont situés, leur décor est caractérisé.				
Forme				
Les structures de phrases sont correctes.				
Le vocabulaire utilisé est précis.				
L'intonation et le débit sont en rapport avec la situation.				
La gestuelle est caractérisée.				
Points	6	4	2	0

BLOC LUDICO-POÉTIQUE (NARRATIF)

PREMIÈRE ACTIVITÉ — CONVERSATION ENTRE DEUX LOISIRS

Matériel. — Aucun.

Mise en situation. — L'enseignante demande aux élèves s'ils se sont déjà mis à la place de l'un des objets qui sert à la pratique de leur loisir. Si cela arrivait, comment se sentiraient-ils? Seraient-ils heureux d'être traités comme ils traitent ces objets?

Déroulement de l'activité. — L'enseignante s'informe de l'objet que chaque enfant veut représenter. Le moment venu, l'enseignante forme des équipes de deux élèves et les invite à engager une conversation sur leur fonction, leur désir, leur mécontentement, en tant qu'objet qui serve à la pratique d'un loisir. Chaque équipe est formée au fur et à mesure que le temps avance et il n'y a pas de temps alloué à la préparation, puisque cette activité est spontanée.

Évaluation. — L'enseignante évalue chaque élève pendant la conversation à l'aide de la grille d'analyse (tableau 11, p. 178). Elle note si l'élève a personnifié un personnage et présenté ses traits caractéristiques, s'il a bien identifié les lieux et s'il a utilisé un volume de voix et une tonalité appropriés au contexte.

Temps de l'activité. — 30 minutes.

DEUXIÈME ACTIVITÉ — L'ILLUSTRATION D'UN LOISIR

Matériel. — Des cartons et des crayons de couleur.

Mise en situation. — L'enseignante informe les élèves qu'il est possible, à l'aide d'un dessin, d'inventer une histoire.

Déroulement de l'activité. — Les enfants dessinent sur un carton un loisir qu'ils apprécient beaucoup. Le dessin doit être détaillé. L'enseignante explique aux enfants les objectifs de cette activité. Elle leur dit qu'à l'aide d'une illustration faite par un des amis de la classe, ils devront raconter une histoire. Après avoir remis leur illustration, les élèves tirent un dessin au hasard. L'enseignante leur laisse du temps pour réfléchir à ce qu'ils vont raconter en rapport avec le dessin qu'ils ont tiré.

Évaluation. — L'enseignante évalue les élèves lorsqu'ils racontent leur histoire à partir de la grille d'analyse (tableau 11, p. 178). L'enseignante note si l'élève a utilisé un volume de voix et une intonation appropriés au contexte.

Temps de l'activité. — 45 minutes.

EN BREF

Le cheminement que j'ai privilégié, soit l'instruction verbale, la démonstration puis l'expérimentation, m'a permis de construire des activités qui favorisent le développement d'habiletés orales chez les enfants de troisième année, à partir des discours informatif, expressif, incitatif et narratif. Un défaut de cette séquence réside dans le fait que certaines activités demandent une capacité de prévision que n'ont pas les élèves de troisième année. En revanche, un des avantages est que les activités proposées ne nécessitent pas toujours une longue préparation et la majorité d'entre elles durent une période. De plus, cette séquence peut s'adapter à tout autre thème que les loisirs.

DIX-SEPTIEME CHAPITRE

IMAGE ET OBJET A L'ORAL

Nancy Guimond

Le thème de ce chapitre, les objets antiques, s'inspire du cahier de français crée pour les enfants de deuxième année du primaire. Au cours de la séquence, j'élabore les étapes initiales, mes intentions de communication et les objectifs à atteindre. Je décris également les réalités sous-jacentes à l'exécution pratique de l'activité proposée. En effet, lorsqu'on prépare certaines activités, il faut prévoir aussi les imprévus, qui sont nombreux et qu'il faut savoir accepter et intégrer à la séquence originale. Ainsi, je mentionne les ajustements que j'ai dû faire au cours de la réalisation de l'activité dans ma classe de stage.

PLAN D'ACTION DE LA SEQUENCE «AUTOUR DE L'ANTIQUITE»

Premiere etape

Objectivation (theme)	– Reflechir à l'image, à sa projection. – Définir et comprendre un vocabulaire spécialisé.
Demonstration (theme)	– Se servir de l'image et du texte comme supports pour la réalisation de l'activité.

Deuxieme etape

Explication (instruction verbale)	– Connaître et utiliser le discours informatif.

Troisieme etape

Exposés (experience)	– Informer plusieurs interlocuteurs sur un sujet donné. – Verbaliser par rapport aux objets ou photos.

Quatrieme etape

Experience (devinette)	– Identifier un objet par rapport à une information. – Associer l'objet ou la photo à un camarade de classe.

Cinquieme etape

Objectivation de l'experience vécue	– Donner un retour d'information.

Première étape

Les objectifs de cette étape sont 1) d'être capable de définir les mots clés du thème et de comprendre le texte en général, 2) d'être en mesure de bien cheminer vers l'expérience véritable de l'activité.

Avant d'aborder la séquence orale, j'ai réfléchi avec les élèves, sur le sujet (phase d'objectivation). Je leur ai demandé oralement de me décrire les objets illustrés dans le texte. J'ai ensuite fait une première lecture du texte dans le cahier de français. J'ai demandé aux élèves de mentionner les mots et les phrases qu'ils n'avaient pas saisis. Je leur ai demandé de définir oralement (à main levée) ce qu'est un objet antique, un antiquaire, un gramophone, etc. Une deuxième lecture a permis aux enfants de saisir pratiquement tous les mots du texte et de le comprendre. La façon dont je m'y suis prise pour objectiver obligeait les enfants à répondre eux-mêmes aux interrogations. Ils devaient s'entraider. J'intervenais quand je réalisais qu'ils n'y arriveraient pas tout seuls. Je ne voulais pas tout leur dire; je voulais qu'ils prennent un recul vis-à-vis du texte pour le comprendre par eux-mêmes. J'ai aussi répondu aux devinettes de la lecture car, en fait, elle a servi de démonstration pour une activité subséquente. Cette étape s'est avérée importante pour le déroulement des suivantes, car elle a servi d'élément déclencheur. Pour cette raison, elle doit être travaillée en premier lieu. L'objectivation permet de bien cheminer dans les étapes suivantes.

Deuxième étape

L'objectif de cette deuxième étape est de connaître et de comprendre le discours informatif. Certains éléments propres à des objectifs du cours de français sont venus s'ajouter à cette étape: par exemple, les exercices de lecture. Il m'a fallu les intégrer et les respecter. Tout au long de la présente séquence, vous remarquerez plusieurs ajouts imprévus d'activités. Il faut souligner ici l'importance d'accepter et d'intégrer ces éléments inattendus. D'autres changements sont dus à mon manque d'expérience. Ils sont mentionnés plus loin.

Une fois les activités et les objectifs du programme en partie atteints (travail d'apprentissage dans le cahier d'exercice de français), j'ai pu alors expliquer mon activité. J'ai demandé aux élèves, pour la rencontre suivante, d'apporter un objet antique. J'ai donné quelques exemples, verbalement, pour qu'ils comprennent bien ce que j'attendais d'eux. Je leur ai expliqué comment informer sur un sujet donné et je leur ai dit qu'ils devront informer leurs camarades. Je leur ai suggéré de bien connaître l'objet qu'ils apporteront. J'avais prévu, au tout début, de passer à chacun une feuille explicative à remettre aux parents pour qu'ils puissent aider l'enfant dans sa recherche. Mais, en cours de route, j'ai laissé tomber cet aspect, car il me semblait que les enfants avaient compris ce que je demandais. Mes explications se sont arrêtées là, car je ne voulais pas trop dévoiler les étapes de l'activité.

Troisième étape

Les objectifs de cette étape sont que l'élève soit capable d'informer plusieurs interlocuteurs sur un sujet donné et d'explorer le sujet, de vivre l'expérience.

J'avais prévu, dans les deux heures qu'on m'allouait, de parler de chaque objet antique apporté par les enfants et de les décrire verbalement. Je n'avais cependant pas prévu, qu'après un congé de deux jours, les enfants oublieraient ce que je leur avais demandé: moins de la moitié de la classe avait en sa possession les objets antiques demandés. Cet imprévu a été bénéfique: je n'aurais jamais eu assez de deux périodes pour passer les vingt-cinq élèves de la classe. Quelques élèves, qui avaient amené un objet ou une photo, ont fait un court exposé à caractère informatif, à partir des questions que j'avais préparées, qui permettaient d'orienter le discours de l'enfant: «D'où vient ton objet? Du grenier de ton grand-père? Quel est l'âge de ton objet? L'âge de tes grands-parents? Quel est son nom? Quelle est son utilité? Retrouve-t-on les mêmes objets, aujourd'hui?» J'ai été étonnée de la connaissance et de l'intérêt porté par les enfants à leur objet ou à leur photo. Même ceux qui n'avaient pas apporté d'objets étaient attentifs au discours informatif de leur compagnon de classe. Étant donné que tous les élèves ne participaient pas à l'exposé, j'ai souvent demandé à l'ensemble de la classe de compléter les présentations par des renseignements supplémentaires. Les objets et les photos ont circulé pour que chaque enfant en prenne connaissance et l'examine. Il s'agissait d'une baratte à beurre, de deux vieilles fourchettes à trois dents, seulement, d'une vieille photo noir et blanc illustrant le baptême de la mère d'un élève, d'une photo d'un vieux carrosse, d'une ancienne crémière (récipient à crème) et d'une vieille hache.

Quatrième étape

Cette étape et la suivante n'ont pu être expérimentées en classe, à cause d'un changement inattendu de programme. J'en présente donc le déroulement théorique. Les objectifs de la quatrième étape portent sur la capacité de répondre oralement à une devinette, d'identifier un objet par rapport à une information et sur la capacité d'associer, de mémoire, un objet au camarade de classe qui l'a apporté.

À ce stade de la séquence, chaque élève écrit une devinette qui se rapporte à un objet antique: par exemple, l'objet à deviner est un poêle à bois. La devinette peut être «Je réchauffe les plats et les personnes». Les enfants peuvent se servir des exemples du livre de lecture. Quand chacun a composé sa devinette, je les ramasse. Ensuite, nous faisons une table ronde. Les objets sont au milieu. La raison pour laquelle je fais placer les enfants en cercle est de faciliter la communication orale. Tous voient ce qui se fait et entendent qui se dit. Le fait de placer les objets et les photos au centre, sur une table, attire et maintient l'attention des enfants sur nos outils de travail, les objets antiques. Ensuite, à tour de rôle, chacun lit une devinette, la lit à haute voix et essaie de deviner l'objet en question. Si un élève n'y parvient pas, les autres lui viennent en aide. Après avoir identifié l'objet, l'enfant essaie de trouver le

camarade à qui appartient l'objet ou la photo. Cet exercice, tout en exerçant l'oral, exige de la mémoire. Pour moi, c'est une façon de voir si d'évaluer si tous ont suivi et ont participé aux activités précédentes. Pour terminer l'activité, je laisse un temps libre pour que les élèves puissent faire le tour de la boutique de l'antiquaire et échanger en allemand une dernière fois sur le thème.

CINQUIÈME ÉTAPE

Lors de la dernière étape, il s'agit d'objectiver l'expérience vécue. Pour échanger et réfléchir sur cette expérience, j'avais prévu de revenir sur le thème et de demander aux élèves leur opinion vis-à-vis de l'activité, quant à ses points forts et à ses points faibles. Enfin, une chanson, très simple, en rapport avec le thème étudié, devait clore la séquence.

EN BREF

Comme tous les élèves n'avaient pas apporté un objet, je n'ai pas pu faire une évaluation précise. De plus, je n'avais pas spécifié mon intention d'évaluer l'exposé lors de la troisième étape. Il aurait fallu en discuter avant, que j'explique mes critères et mes intentions à l'endroit de cette évaluation. La façon dont j'aurais pu m'y prendre dans la situation présente, aurait été d'évaluer à partir d'une perception globale, sur une vue d'ensemble du déroulement de l'activité. Le retour d'information, demandé lors de la cinquième étape, permet d'évaluer l'attention portée à l'activité. Lors de la mise en pratique de cette séquence, je me suis rendue compte à quel point il faut être souple et rester simple tout en étant original. Il n'est donc pas facile de construire une séquence qui permette de satisfaire tous les objectifs. Il faut également bien souligner ses attentes face aux enfants. Le plan d'évaluation ci-dessous est une suggestion pour l'évaluation de cette séquence.

PLAN D'ÉVALUATION

Objectifs intermédiaires

1) Connaissance de l'objet : Être capable de répondre clairement, oralement, à cinq questions posées par l'enseignante.

L'évaluation est formative interactive, non instrumentée, sous la forme de questions de l'enseignante et de réponses de l'élève. Les élèves doivent répondre aux cinq questions oralement selon leur connaissance de l'objet. On peut alors intervenir si on voit que l'élève est ennuyé par la question et reformuler les consignes au besoin. C'est une façon de bien commencer en aidant les élèves dans leur court exposé.

2) Discours informatif — Être capable d'informer des interlocuteurs sur un objet ancien ou une photo, avec un discours original et des informations détaillées et organisées.

Il faut répondre aux cinq questions posées avec originalité, organisation, détail. L'enseignante peut intervenir si les informations ne semblent pas complètes. L'évaluation est formative interactive, instrumentée. Les critères sont donnés selon une échelle de cinq points (pour toutes les grilles présentées ci-dessous, tableaux 12, 13 et 14).

Tableau 12 — Grille d'évaluation du discours informatif (objectif intermédiaire)

	très peu	peu	moyen	assez	très
1. Le discours est original.					
2. Les informations sont organisées.					
3. Les informations sont détaillées.					

3) Objectif — Être capable de s'exprimer aisément devant la classe lors d'un bref exposé.

L'évaluation est formative, rétroactive et instrumentée: réussite à 80 %. La grille ci-dessous permet la rétroaction. L'élève peut s'exercer à nouveau en petits groupes, avant de passer devant la classe pour l'évaluation sommative.

Tableau 13 — Grille d'évaluation de l'expression (objectif intermédiaire)

	très peu	peu	moyen	assez	très
1. Le maintien, l'aisance et l'attitude corporelle sont bons.					
2. Le ton est adéquat.					
3. L'élève prend en considération les récepteurs.					

Objectif terminal général

Il s'agit d'être capable de donner avec aisance une information sur un objet ancien ou une photo, de façon originale, précise, organisée, devant plusieurs interlocuteurs, en répondant clairement à leurs questions.

L'évaluation est sommative, selon une référence critérielle réussite à 80 %. Les critères permettent une vue d'ensemble des grilles précédentes, puisque l'objectif terminal est composé des objectifs intermédiaires. C'est à ce moment qu'on note réellement l'exposé de l'élève, car on a tout en main pour l'évaluer.

Tableau 14 — Grille d'évaluation de l'objectif terminal

	très peu	peu	moyen	assez	très
1. L'élève répond clairement aux questions.					
2. Son discours informatif est original, organisé et détaillé.					
3. L'élève a un bon maintien général (aisance, attitude corporelle, ton, considération des récepteurs).					

DIX-HUITIEME CHAPITRE

L'HALLOWEEN ET LA PETITE SORCIERE

Marie-France Brodeur

L'élaboration de cette séquence orale a pris naissance pendant mon stage, à partir de ce que j'ai observé en classe de première année du primaire. J'ai inventé et élaboré ma séquence de français oral dans le but de la faire vivre à des enfants de six et sept ans. J'en ai modifié certains aspects après avoir consulté le programme du Ministère en français oral de première année et après avoir reçu des commentaires de mon maître-guide.

PRINCIPES D'ELABORATION

A mesure que les activités proposées se déroulent, elles deviennent plus difficiles pour l'élève. La position que l'enfant doit prendre change, la longueur du temps de parole s'allonge et la voix de l'élève doit être plus forte. Au début de la séquence, l'enfant est lui-même et, vers la fin, il doit incarner un personnage, parler avec des mimiques et ajuster son rôle selon l'histoire.

La disposition du groupe influence beaucoup, à mon avis, l'aisance des enfants à s'exprimer. Il est plus facile de parler en tant que participant dans un groupe que seul en avant de la classe, pendant que tous les autres élèves sont suspendus aux paroles du locuteur. Donc, dans mes activités, il y a une progression au niveau de la disposition de la classe. Pour cette séquence orale, je place les enfants dans des situations moins gênantes au début et, tranquillement, ils doivent s'exprimer dans des situations plus difficiles. Cela signifie qu'au début, je laisse le choix aux enfants de s'exprimer ou non et, par la suite, je les oblige à émettre leurs idées ou leurs sentiments selon des exigences précises.

Lors du choix de mon thème, je voulais prendre un sujet assez global, pour parvenir à le traiter sous plusieurs aspects. Je désirais avoir également un thème stimulant pour des enfants de première année. Au début, j'avais choisi l'automne mais, comme c'était un thème trop vaste, j'ai opté pour l'une de ses composantes: «Halloween». Je savais que ce thème attirerait les enfants de cet âge (six et sept ans): ils «connaissent» l'Halloween et ils sont excités par cet événement.

Dans les principes de la pédagogie que j'utilise, j'ai décidé de créer des situations où l'on doit utiliser les discours expressif et informatif. J'ai aussi deux activités qui traitent du discours poétique, même si ce genre de discours ne fait pas partie des objectifs à atteindre dans le programme de première année du primaire. Je trouvais mes activités intéressantes à vivre et j'ai trouvé, dans des documents qui traitaient de la communication, des activités pour pratiquer le discours poétique en première année. Le discours narratif ne fait pas partie de ma séquence car, personnellement, j'ai de la difficulté à concevoir une activité relative à ce genre de discours en première

année. J'ai donc décidé de ne pas le travailler pour cette séquence orale, mais je suis consciente qu'il fait partie du programme de français oral de première année.

Comme méthode d'enseignement, pour ma séquence orale, je cherche à ce que les enfants aient un langage adapté selon la situation suggérée, qu'ils parlent lentement et d'une voix forte pour bien se faire comprendre et qu'ils regardent leurs récepteurs, c'est-à-dire qu'ils s'adressent aux personnes concernées. Dans chacune de mes activités, je laisse une place à l'objectivation, car j'estime qu'il s'agit d'un excellent moyen pour l'enfant d'évaluer sa performance. En première année, j'ai remarqué que, dans le programme, l'objectivation se situe surtout dans le rôle du maître qui doit intervenir, au besoin, pour aider l'enfant à objectiver. C'est aussi le rôle que j'ai donné au maître dans mes activités.

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

PREMIÈRE ACTIVITÉ : LA PEUR

La petite sorcière qui ne faisait peur à personne

Il était une fois une petite sorcière qui s'appelait «Rou-ou». Hélas! Personne n'en avait peur, elle avait une si belle figure. Personne ne se sauvait à son approche et cela désolait la petite sorcière. Un certain jour, Rou-ou se dit: «Je n'effraie pas les enfants. Je vais essayer d'effrayer quelqu'un d'autre». La petite sorcière rencontra une vache. La petite sorcière mit son bonnet de sorcière. Elle s'assit sur son balai de sorcière, puis elle siffla à la vache: «Rou-ou-ou». La vache balança la queue et continua à ruminer. Puis, lentement, elle fit: «Meu-ou-ou». La vache n'avait pas peur du tout. Et la petite sorcière était fort contrariée. Juste à ce moment, un vieux hibou ouvrit un œil: «Rou-ou?» demanda-t-il. Alors, la petite sorcière lança son balai dans les airs et cria de toutes ses forces: «Rou-ou! Meu-ou! Wou-ou!». Elle cria si fort que la vache et le hibou en eurent des frissons et se sauvèrent. La petite sorcière éclata de rire: «Enfin», se dit-elle, «on a peur de moi!».

Lors de cette première activité, je voulais faire parler les enfants sur la peur. J'avais chez moi une sorcière en carton et je voulais l'utiliser comme mise en situation pour les élèves. Ma maître-guide m'a suggéré de prendre une histoire sur une sorcière qu'elle avait dans sa papetasse. J'ai lu l'histoire ci-dessus et j'ai décidé d'en faire une pièce de théâtre. Étant donné qu'ils s'agissait de ma première activité, je voulais laisser les enfants libres de s'exprimer ou non. Cette activité amène les enfants à s'exprimer par le discours expressif, dans lequel ils doivent faire part aux autres d'un sentiment ou d'une émotion. L'activité s'est déroulée le 21 octobre et sa durée a été de quarante minutes environ. Comme on pourra le constater, j'ai fait vivre mon activité à toute la classe.

Les enfants entrent en classe comme à l'habitude, mais ce qu'ils ne savent pas, c'est qu'une surprise les attend. Ma maître-guide leur dit qu'elle a entendu un bruit

maternelle. Elle les fait s'asseoir en silence et non, pendant tout ce temps-là, je suis cachée sous le bureau de la classe. Lorsque tout est calme, je me mets à crier «Bou-ou», «Bou-ou». Intrigués, les enfants se mettent à rire. La maîtresse garde ouvre la porte du placard, elle regarde derrière la bibliothèque, elle va voir dans le corridor, mais il n'y a rien. C'est alors qu'apparaît ma sorcière, dans le théâtre de marionnettes qui est le bureau de l'enseignante. Je présente l'histoire de «*La petite sorcière qui ne faisait peur à personne*» (page précédente). À la fin de ma pièce, j'invite les enfants à venir s'asseoir en cercle avec moi, à l'arrière. Les lumières sont éteintes et le silence règne dans la classe. Pour faire suite à la présentation de l'histoire, j'amène les enfants à réagir en leur posant les questions suivantes: «As-tu aimé l'histoire?», «Que penses-tu de la sorcière?», «Qu'aurais-tu fait à sa place?». Par la suite, les enfants sont invités à se remémorer un moment de leur vie où ils ont expérimenté la peur. À tour de rôle, ils répondent en levant leur main. Une élève me suggère de parler à tour de rôle, pour ne pas garder son bras en l'air trop longtemps. Je lui réponds que c'est une bonne idée et je me mets à procéder de cette façon. Certains enfants ont eu peur plusieurs fois et ce sont de vrais moulins à paroles, tandis que d'autres n'ont jamais eu peur. Pour les moulins à paroles, je leur fais prendre conscience qu'il y a d'autres élèves qui veulent parler et, pour les muets, je les incite à se questionner davantage sur leur peur. Malgré cela, ils ne parlent pas tellement plus. Comme première activité pour ma séquence en français oral, je veux que les élèves s'expriment devant les autres s'ils en ont envie. Je ne veux pas les obliger. Après avoir discuté, je suggère aux élèves de dessiner, sur un carton orange, une citrouille qui a peur. Comme ils sont âgés de six à sept ans, le dessin les intéresse beaucoup et ma proposition leur plaît énormément. Pour le dessin, les élèves n'ont qu'un carton orange. Ils doivent faire le contour de la citrouille eux-mêmes et ils peuvent la découper aussi. Une question est revenue souvent: «Comment on fait une citrouille qui a peur?». À cette question, je leur réponds: «Quand tu as peur, qu'est-ce que tu fais?». Ils me regardent et ils me font l'expression de la peur sur leur visage. Je leur fais remarquer qu'ils avaient la bouche toute grande ouverte et de grands yeux. Alors ils dessinent une citrouille avec ces caractéristiques et, lorsqu'elle est terminée, ils vont la coller à la fenêtre de la classe, à côté de ma «Sorcière qui ne faisait peur à personne».

En rapport avec le programme du Ministère, j'ai placé les élèves dans des situations où ils expriment des émotions et des sentiments envers un événement. Ils s'agissait donc d'un échange où des enfants relataient des événements où ils avaient peur. Au moment où les enfants racontaient leur peur, je leur posais des questions pour qu'ils soient plus spécifiques dans leurs explications. Je reformulais également leur exposé à titre d'objectivation pour parvenir à une meilleure communication.

DEUXIÈME ACTIVITÉ – L'HISTOIRE COMMUNE

L'activité qui suit traite du discours narratif, car l'idée générale est de construire une histoire. Lors d'une journée de l'Halloween, j'ai suggéré aux enfants d'inventer une histoire. Ils étaient enchantés de l'idée et tout excités. Pour faire vivre l'activité, on a besoin d'un ballon. Les enfants sont assis par terre et le professeur

commence à raconter l'histoire. Ensuite, il lance le ballon à un enfant et celui qui le reçoit continue l'histoire. Ainsi, à tour de rôle, les enfants inventent une partie de l'histoire.

Pour l'objectivation, il est intéressant d'inviter les enfants à constater combien il est important d'écouter les autres enfants pour être capable de poursuivre l'histoire. Par exemple, on peut faire les remarques suivantes. «Est-ce possible, ce que dit Marc, après ce que Josée a dit?», «Josée, veux-tu répéter ton bout d'histoire pour que Marc puisse continuer, car il n'a pas très bien écouté». L'enseignant peut reformuler une partie de l'histoire pour que les enfants s'en souviennent bien et il les invite à continuer. On peut aussi faire remarquer aux enfants qu'ils ont des idées différentes.

TROISIÈME ACTIVITÉ – LES PHOTOS

Dans la troisième activité, les enfants apportent en classe les photos d'un événement. Cet événement doit évidemment se rapporter à l'Halloween, étant donné qu'il s'agit du thème retenu. Ces photos concernent les enfants, avec leur déguisement des années passées, accompagnés d'amis et de parents. Ce type de situation se rapporte au discours informatif car, à partir de leurs photos, les enfants expliquent de quoi traitent les images qu'ils présentent aux autres. Les photos doivent représenter un événement de l'Halloween, que l'enfant a vécu, pour qu'il puisse donner les bonnes informations qui se rapportent aux photos. Les élèves qui n'ont pas de photos en rapport avec le thème auront à dessiner, sur une simple feuille blanche, une image qui représente un événement qu'ils ont vécu lors de la fête de l'Halloween. Dans cette activité, l'émetteur est l'enfant et la classe est le récepteur. Comme objectif poursuivi, les élèves doivent adapter leur discours selon l'intention, qui est de donner de l'information à des interlocuteurs sur un événement. Selon mon maître-guide, l'émetteur doit également, comme objectif, organiser son information hiérarchiquement, par ordre chronologique. En guise d'objectivation pour cette activité, je peux aider l'enfant à préciser sa pensée, c'est-à-dire l'aider à reformuler ses phrases.

Étant donné que l'Halloween ne dure qu'une journée, que je ne vais en classe de stage qu'une fois par semaine et que mon maître-guide a sa planification à suivre, je n'ai pu faire vivre cette activité. Mais, si on avait à la vivre, je proposerais de placer les élèves en groupe, assis par terre, même si cette disposition contribue à des «déconcentrations», car il est intéressant que tous les élèves voient la photo présentée. L'enseignante est proche de l'élève et elle reformule les phrases de l'enfant pour que celui-ci parvienne à mieux préciser sa pensée.

QUATRIÈME ACTIVITÉ – UNE HISTOIRE INVENTÉE À PARTIR D'IMAGES

Dans cette activité, les enfants doivent s'exprimer à l'avant de la classe pour la première fois de toute cette séquence sur l'oral. Cependant, pour avoir toujours une progression, les élèves auront à se présenter par groupes de trois, ce qui les gênera

moins. Lors de l'activité précédente, ils devaient parler devant le groupe, mais je ne les obligeais pas à venir en avant de la classe.

Les élèves se sont donc regroupés par trois; cela a été facile, car ils sont déjà regroupés pour des ateliers. Après qu'ils se soient placés, je leur ai distribué des enveloppes contenant différents dessins que j'avais moi-même faits. À partir de ces dessins, les enfants avaient à construire une histoire qu'ils devaient présenter au reste de la classe. En général, mes dessins représentaient des gars et des filles, des maisons, des arbres, des outils, des aliments, des ustensiles, des vêtements, des cadeaux, des ballons, une école, des élèves, des livres. Après quinze minutes de «cauchus», pour inventer leur histoire et se pratiquer, j'ai disposé la classe comme un théâtre, afin que les enfants se sentent davantage impliqués dans la situation que je leur faisais vivre. Les lumières étaient éteintes, sauf celles qui sont en avant; les chaises étaient placées de façon à ce que les enfants regardent vraiment vers l'avant et le silence régnait dans la classe. À tour de rôle, les équipes présentaient leur sketch au reste de la classe.

Ce que je vise dans cette activité, c'est de les habituer à s'exprimer devant un groupe de personnes. Pour parvenir à cet objectif, je les laisse s'exprimer en groupe premièrement et, ensuite, ils seront plus à l'aise de parler seuls devant la classe. Je veux qu'ils expérimentent aussi le fait de parler à tour de rôle et de faire de bonnes répliques, c'est-à-dire qu'il y ait une suite d'idées dans leur histoire. C'est quelque chose de difficile à faire pour des enfants de première année, mais ce n'est qu'à titre d'expérimentation et ce n'est pas sur ce point que j'ai évalué les enfants. J'observe si tous les enfants du groupe parlent, ou s'il n'y en a qu'un qui raconte l'histoire. Quand c'était le cas, je demandais à l'élève qui n'avait pas parlé, d'émettre une idée. À titre d'objectivation, je répétais les phrases des enfants, lorsqu'elles étaient mal formées et, de temps en temps, je leur faisais la remarque de parler plus fort. De façon générale, les élèves s'exprimaient, mais pas longtemps, et l'histoire présentée était quelque peu confuse. Les élèves ont aimé mon activité et mon maître-guide en a même profité pour faire une évaluation du français oral, sur leur facilité d'expression. Mon activité a duré une période entière, y compris les explications, les regroupements, la création, la pratique, la présentation et le retour d'information. Le retour consistait à interroger les enfants sur leur appréciation de l'activité et sur ce qu'ils avaient ressenti.

CINQUIÈME ACTIVITÉ — LE DÉGUISEMENT

Le 31 octobre, jour de l'Halloween, je suis allée à l'école voir mes élèves. Je voulais vivre une activité spéciale avec eux et je voulais, par le fait même, expérimenter la cinquième activité de ma séquence orale. Chaque élève était déguisé et ceux qui ne l'étaient pas, je les ai maquillés. Pour cette journée, mon maître-guide m'a laissé sa place. Pour la mise en situation, je leur ai présenté une marionnette que j'avais moi-même confectionnée. Elle s'appelle Zibulette et je l'ai fabriquée pour m'aider à faire, parfois, une mise en situation. Elle me servira tout au long de mon baccalauréat et également dans plusieurs matières. Donc, pour faire mon activité, j'ai fait parler Zibulette. Chacun était assis à son pupitre et je demandais qui voulait venir se présenter

devant la classe. Un enfant levait sa main et je l'invitais à venir à l'avant. Il était rare que l'enfant se mette à parler de lui-même. La plupart du temps, je lui demandais qui il était (il était déguisé), pour que les autres enfants le reconnaissent. Ensuite, je demandais en quoi il était déguisé et pour quelles raisons il était vêtu de cette façon. Lorsque les enfants ne parlaient pas assez fort, je répétais leurs réponses pour que le reste de la classe comprenne bien. La majorité des enfants est venue à l'avant, mais certains étaient trop gênés. Je les ai fait se lever à côté de leur bureau pour que les autres voient correctement leur costume. Ce type d'activité traite du discours informatif et expressif car, au début, l'enfant informe les autres de son déguisement, puis il exprime les raisons pour lesquelles il a choisi ce déguisement.

En bref

Comme j'ai construit ma séquence en fonction de mon stage, j'ai pu faire vivre une bonne partie de mes activités. Celles que les élèves n'ont pas expérimentées pourront peut-être être vécues d'ici la fin de mon stage au mois d'avril, mais, à ce moment-là, je les adapterai en fonction d'un autre thème. C'est pourquoi j'ai fait des activités flexibles, c'est-à-dire qu'elles peuvent s'apprêter à tout autre sujet. Cette faculté d'adaptation est intentionnelle, car je désire utiliser cette séquence plus tard. C'est un des avantages de ma séquence. Comme autre avantage, il y a la progression constante, tant au niveau de la longueur de l'oral qu'au niveau de la disposition de l'émetteur et du récepteur. Aussi, le fait d'expérimenter différents discours est intéressant, car chacun développe différentes habiletés face à l'oral. Cependant, j'aurais dû traiter du discours incitatif pour avoir une séquence complète sur les discours. Ce qu'il y a de dommage, aussi, c'est que je suis dans ma classe de stage une seule fois par semaine; il est difficile de voir si la progression dans ma séquence amène le même genre de progression chez les enfants. J'ai cependant pu tester quelques activités de ma séquence orale. Cela m'a permis de constater que je devrais apporter des changements si jamais je refaisais ces activités. Il faudrait, par exemple, que je donne moins de consignes aux élèves. Lorsqu'il y a trop de consignes, ils ne savent plus très bien ce que je leur ai demandé. C'est ce qui s'est produit dans l'activité où ils devaient inventer une histoire en groupe à partir d'images. L'activité sur les photos est également peu satisfaisante, car certains élèves n'ont pas de photos et ils ne peuvent pas participer à l'activité. Dans une situation comme celle-là, les élèves qui n'ont pas ce qu'on leur demande se sentent mis à part du groupe et ils ne sont pas intéressés à participer à l'activité en tant que récepteurs seulement.

Tout au long de ma séquence, je n'ai pas noté les enfants sur leur expression orale. J'ai simplement observé le langage qu'ils employaient, la façon dont ils s'exprimaient, si la gêne paraissait, le contenu de ce qu'ils disaient, leur manière de se tenir debout, etc. Je retenais, dans ma tête, les élèves qui éprouvaient de la difficulté et, dans les activités qui suivaient, je les aidais à mieux s'exprimer. Je n'ai pas cherché à en faire plus car, personnellement, je ne me sentais pas prête à évaluer vraiment les élèves et aussi, parce que ce n'était pas obligatoire.

CONCLUSION

Est-il possible de concevoir un cours universitaire centré sur la communication orale selon les principes mêmes que l'on recommande d'appliquer dans les classes? Peut-on envisager la formation professionnelle en éducation en termes de connaissances procédurales aussi bien que de connaissances déclaratives? Peut-on franchir le gouffre entre théorie et pratique, et amener les étudiants à élaborer leur réflexion à partir de leur pratique et de la pratique d'autrui? Est-il, enfin, envisageable de moduler la formation en recherche, afin de progresser en pédagogie universitaire? Nous le croyons et c'est ce défi que nous nous sommes lancé.

L'Université de Sherbrooke est réputée pour la formation pratique; elle attire des étudiants de tout le Québec, car ils savent que les stages commencent dès les premières semaines de formation. L'aspect didactique de la formation dans les disciplines particulières est également poussé. Cependant, il serait faux de penser que les initiatives de formation-recherche présentées dans ce livre ne sont possibles que dans une université où l'on fait dans le «cousu-main» et où chaque étudiant a un rapport tout spécial avec son environnement d'apprentissage. Une dynamique peut être suscitée tout aussi bien dans les grands cours pour mettre les étudiants en situation de recherche, activement. Une organisation souple de l'information doit être établie dans la relation aux écoles pour que l'impact de telles stratégies de formation soit équilibré sur l'ensemble du réseau scolaire régional. Des directives assez précises doivent être dégagées de l'expérience pour maintenir une relation harmonieuse et plus intense avec le milieu.

De plus, au sein des cours universitaires, la tendance à homogénéiser l'enseignement a souvent fait fi des possibilités de différencier les apprentissages. De fait, on se trouve à enseigner les vertus de l'apprentissage coopératif et de l'enseignement réciproque même si on les met peu en application dans les cours. En fait, les stratégies d'alternance des tâches ne sont pas incompatibles avec l'enseignement universitaire; elles se révèlent dans certains cas mieux appropriées et plus utiles que les nombreuses lectures imposées.

Une pédagogue du primaire demandait récemment quelles sont les nouveautés à l'oral, telles qu'on les enseigne maintenant à l'université. La nouveauté, peut-être, est que les praticiennes de même que les élèves ont davantage droit à la parole et que, par un juste renversement des choses, on commence à privilégier des données mieux contextualisées. La nouveauté, d'autre part, est certainement dans le fait que l'oral ne se conçoit plus isolément des différentes matières d'apprentissage, ni séparément des autres domaines de tâches comme la lecture et l'écrit. Les discours s'interpénètrent; l'oral doit être envisagé dans son intégration, comme un soutien, en dialogue avec les connaissances.

En ce sens, l'oral constitue le ciment communicatif entre les savoirs, un des modes du développement du savoir-faire et du savoir-être. L'oral est le pivot organisateur dans le développement des habiletés de lecture et d'écriture. Il l'a toujours été, mais on s'en rend mieux compte. L'oral devient le siège intégrateur de la réflexion sur la lecture et l'écriture, à l'intersection des discours.

AFTERWORD

Rina Kampeas

I have a vivid recollection of a remark made about a professor by a student in a graduate education programme: "He's teaching about different learning styles, but in his own classroom he only tolerates one."

The act of teaching ought to be a paradigmatic site of self-analysis, for through it the teacher engages with the skill or subject taught at a "meta" level, that is, at the level that annuls the taken-for-granted and subjects reflex to reflection. The training of teachers and the teaching of communications skills are perhaps the two spheres in which this inherent predisposition to reflectiveness is at its most baroquely complex. In teaching people to teach, as in teaching them to communicate, one is challenged to deploy the very strategies and principles that are the object of instruction — to incarnate them in one's own teaching.

I should like here to refer to this challenge as that of the integration of discourse and praxis, and to understand the word "discourse" to mean what we say about our praxis, how we account for it.

The present book is the fruit of an experiment conducted in a first year course that is part of a Bachelor of Education programme, a course on instructional design in oral exchange; that is, a course that teaches young people to teach young people how to communicate effectively. Here indeed the integration of discourse and praxis cries out to be addressed. If praxis — the instructional approach employed — and discourse — the theories and research findings being advanced — do not validate and affirm each other, it is natural for participants and observers to ask some rather sceptical questions.

The salient experimental feature of the course lay in the fact that students were mandated to conduct their own original study into various aspects of the subject matter (the teaching of oral exchange) by interviewing five experienced teachers each, in the schools where the students subsequently did their practice teaching. Reports on findings by some of these students make up Part II of this book. Thus, for instance, we find in Chapter Seven a report on findings from interviews conducted with teachers whose experience ranged from seven years to thirty, on the subject of engaging and retaining pupils' attention. In Chapter Nine, a student researcher presents the reflections of five teachers with a comparable range of experience, in this case on the inter-relation of pupils' shyness and academic performance.

Another innovative aspect of the course derived from the recognition that the students' own experience as learners was a worthy subject of study. As Chapters Three and Four of the book recount, research was conducted, by the course professor and a student, into the students' learning trajectories as they engaged in practice-teaching. In one case, their development of cognitive strategies was explored and in the other, their solutions to the problem of teaching children with different needs in the same classroom.

Finally, the course incorporated a process of exchange and resource pooling in the preparation of unit plans for practice teaching. Students shared not only their own ideas but also strategies and approaches learned from the experienced teachers they had interviewed for their studies. Some plans are reproduced as Part III.

The climate of the course became that of an "adventure", "a shared experiment", according to the professor François Tochon. The experiment was logistically complex but exhilarating. A surprising and enriching side effect of the interview-study conducted in the schools was that subsequently the students felt at home as practice teachers in those same schools.

If we pause to consider this experiment, it becomes clear why it should be such a success. Touchstones of sound pedagogy inhered in the experimental gambits.

In conducting research with experienced teachers, the students were being empowered and trusted and they were learning by doing, for they engaged in their own research on teaching strategies and on the problematics of teaching, rather than merely reading research on the subject. As well, of course, they were engaged in the age-old dyad of novice and veteran.

Their own perceptions and experiences were validated in the pooling of resources for unit planning. And they were recognized as being themselves learners, through the research exploring their confrontation with specific challenges.

That is the key point, of course: they were both recognized and empowered as learners. Learning and teaching were nested inside each other. But what of the question of the integration of the discourse and praxis of communication? What message did the praxis of this course convey about communication? Here too a kind of nesting, of embedding, was at work. In their study, students employed the interview technique. In preparing unit plans, they conferred with each other. As learners, they themselves were interviewed regarding their expectations and experiences.

One of the research topics explored (in Chapters Six and Thirteen) was the teaching of oral exchange across the curriculum. In a sense, the strategy of this course was itself a validation of an integrative approach to the teaching of listening and speaking skills: the oral inhabits every strategy employed. One study conducted within the course, in fact (not included in the book), analyzed the patterns of spontaneous use of discourse when different groups of people were invited to explain, orally, how to use... a tape recorder!

There is an inherent fitness to the inextricable intertwining, in the course that yielded this book, of student empowerment with the validation of speech. Possibly no social act is more eloquent of intolerance or more powerfully hegemonic than the suppression of the other's speech through interruption or monologue. Derrida has taught us to be hyper-vigilant, it is true, about "the metaphysics of presence" which ascribes to speech a mystical communicative capacity and to the written word an

irrecoverable lack (Tochon, 1992). On the other hand, contemporary discourse theory has also retrieved and validated Bakhtin's conception of the dialogic imagination and heteroglossia — discourse that incorporates many voices (Bakhtin, 1981). The right to spoken intervention is deeply symbolic of the affirmation of self and of acknowledged full membership in any collectivity.

In the course which yielded the present book, students who were learning to foster oral expression in children were repeatedly invited to give voice to their own perceptions, to give the floor to the interventions of others, and to conserve and respect the voice of others through tape-recordings and attentive return to these "oral texts". This book is itself marked by, and contributes to, the dynamic of empowerment such a process creates. It provides a "dialogical discourse" — Part I is entitled "the dialogue of training" — that gives the students the floor by presenting their research and gives public voice to some dozens of experienced and reflective veteran teachers through the generous use of cited opinion and anecdote. The book thus embodies and furthers the empowerment through dialogue experienced by students in a highly innovative university course on the teaching of children.

And indeed what could be more eloquent of the intricacy of heteroglossia than this Afterword? With this gesture, the book simultaneously gathers into itself and opens onto still another possibility of dialogue.

BIBLIOGRAPHIE

ABERNOT, Y. (1988). *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris: Bordas.

ADAM, J.M. (1987). Types de séquences textuelles élémentaires. *Pratiques*, 56, 54-79.

ALLAL, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: Processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In M. Huberman (éd.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (p. 86-126). Lausanne: Delachaux et Niestlé.

ALLARD, G.Y. (1990). Système de stages à l'Université de Sherbrooke. In *Modèles de formation pratique des maîtres francophones dans des universités canadiennes* (p.27-31). Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.

ALLEN, R.R., BROWN, K.L., YATVIN, J. (1986). *Learning language through communication*. Belmont, CA: Wadsworth.

ANDERSON, J.R. (1982). Acquisition of cognitive skills. *Psychological Review*, 89, 364-406.

AUSTIN, J.L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris: Seuil.

BAIN, D. (1987). *La formation en évaluation formative, argumentation et plaidoyer pour une entrée par la didactique*. Genève: DIP, CRPP. Présenté au congrès international sur l'évaluation de l'ADMEE, Fribourg, septembre 1987.

BAKHTIN, M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin, TX: University of Texas Press, Slavic Series, n° 1.

BARLOW, M. (1987). *Formuler et évaluer ses objectifs en formation*. Lyon: Chronique sociale.

BARNES, D. (1980). Situated speech strategies: Aspect of the monitoring of oracy. *Educational Review*, 32, 123-131.

BARNES, D. (1988). The politics of oracy. In M. MacLure, T. Phillips, A. Wilkinson (éd.), *Oracy matters* (p. 45-56). Philadelphia, PA: Open University Press.

BERRILL, D.P. (1988). Anecdote and the development of oral argument in sixteen-year-olds. In M. MacLure, T. Phillips, A. Wilkinson (éd.), *Oracy matters* (p. 57-68). Philadelphia, PA: Open University Press.

BERTRAND, M. et GIROUX, G. (1992). Interdisciplinarité à partir des sciences de la nature et du thème «L'eau, source de vie», en cinquième année. In R. Delisle et P. Bégin (éd.), *L'interdisciplinarité au primaire: Une voie d'avenir* (p. 247-252). Sherbrooke: Éditions du CRP.

BIBBY, P.A. (1992). Distributed knowledge: In the head, in the world or in the interaction? In Y. Rogers, A. Rutherford et P.A. Bibby (éd.), *Models in the mind* (p. 93-100). New York: Academic Press.

BLOOM, B.S. (1971). *Apprendre pour maîtriser*. Lausanne: Payot.

BOYER, J.-Y. (1982). Didactique du français et intégration des matières. *Québec français, 44*, 70-73.

BRONCKART, J.P. et CHISS, J.L. (1980). Linguistique, psycholinguistique et didactique du français langue maternelle – Réflexions à partir d'un cursus de formation d'enseignants. *Repères sur la rénovation de l'enseignement du français, 1*, 19-44.

BURGUIÈRE, E., CHAMBON, A., CHAUVEAU, G., DEROUET, J.L., DEROUET-BESSON, M.C., GAUTHERIN, J., PROUX, M., ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1987). *Contrats et éducation. La pédagogie du contrat, le contrat en éducation*. Paris: L'Harmattan, INRP, CRESAS.

CAMBRON, A.M. et TOUCHON, F.V. (1992). *Comment les stagiaires tiennent-elles compte des différences d'apprentissage de leurs élèves* (document interne). Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.

CARDINET, J. (1986). *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles: De Boeck.

CARDINET, J. (1988). *Evaluer sans juger*. Neuchâtel: IRDP, 88.109.

CAZDEN, C.B. (1986). Classroom discourse. In M.C. Wittrock (éd.), *Handbook of research on teaching*. (3e éd., p. 432-463). New York: MacMillan.

CAZDEN, C.B. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.

CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: Pensée sauvage.

CORBEIL, J.-C. (1986). *Dictionnaire thématique visuel*. Québec: Amérique.

DERRIDA, J. (1967). *De la grammatologie*. Paris: Minuit.

DE PERETTI, A. (1983). *Instruments d'évaluation formative*. Paris: INRP.

DIONNE, J.P. (à paraître, a). *A mental model approach to research in education*. Ottawa: Université d'Ottawa.

DIONNE, J.P. (à paraître, b). *Interpreting data from verbal protocols*. Ottawa: Université d'Ottawa.

DIXON, J. (1988). Oral exchange: A historical review of the developing frame. In M. MacLure, T. Phillips, A. Wilkinson (éd.), *Oracy matters* (p. 24-34). Philadelphia, PA: Open University Press.

DOUTRELOUX, J.-M. (1983). *Prise en charge et évaluation de l'oral au primaire*. Sherbrooke: Éditions du CRP.

FARID, G. (1989). *Code grammatical et pédagogie de la bande dessinée par l'exemple*. Ottawa: ARC.

FENSTERMACHER, G. (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. In J.I. Goodlad, R. Soder et K. A. Sirotnik (éd.), *The moral dimensions of teaching* (p. 130-154). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

FENSTERMACHER, G. (1992). *Teaching as a moral activity*. Communication donnée à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, 13 octobre.

FLAVELL, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. Resnick (éd.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

FULLAN, M. et WATSON, N. (1991). *Beyond partnership: Supporting organizational change through school/university collaboration*. Article présenté au congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA), Chicago, IL.

GAGNÉ, G., LAZURE, R., OSTIGUY, L. et LAURENCELLE, L. (1992). L'enseignement et l'apprentissage du français oral soutenu à l'école primaire. *Repères, essais en éducation, 14*, 57-93.

GAMBERT, R., KWAK, W., HUTCHINGS, M., ALTHEIM, J. et EDWARDS, G. (1988). *Learning and loving it - Theme studies in the classroom*. Toronto: OISE.

GARCIA-DEBANC, C. (1989). Le tri de textes: modes d'emploi. *Pratiques, 62*, 3-52.

GOMBERT, J.É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.

GORDON, T. (1976). *Enseignants efficaces*. Montréal: HRW.

GRAIN (LE), (1988). *Le défi pédagogique — Pour une pédagogie populaire*. Bruxelles: Vie Ouvrière.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, (1981). *Programme d'études de français au primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.

HALLIDAY, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

HALLIGAN, D. (1988). Is there a task in this class? In M. MacLure, T. Phillips, A. Wilkinson (éd.), *Oracy matters* (p. 82-94). Philadelphia, PA: Open University Press.

HALTÉ, J.-F. (1987). La dynamique des différences dans le travail en projet. *Pratiques, 53*, 89-107.

HAMELINE, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris: ESF.

HOC, J.M. (1987). *Psychologie cognitive de la planification*. Grenoble: Presses de l'Université de Grenoble.

HOLLAND, J.H., HOLYOAK, K.J., NISBETT, R.E. et THAGARD, P.R. (1986). *Induction — Processes of inference, learning and discovery*. Cambridge, MA: MIT Press.

JAKOBSON, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Minuit.

JENKINS, J. (1974). Remember that old theory of memory? Well forget it! *American Psychologist, 29*, 785-795.

JOHNSON-LAIRD, P.N. et BYRNE, R.M.J. (1991). *Deduction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

JONES, B.F., PALINCSAR, A.S., OGLE, D.S. et CARR, E.G. (éd.) (1987). *Strategic teaching and learning: Cognitive instruction in the content area*. Elmhurst, IL: North Central Regional Educational Laboratory.

JONES, P. (1987). *Lipservice: The story of talk in schools*. Philadelphia, PA: Open University Press.

LAMBERT, G. (1992). Le véritable défi de l'interdisciplinarité et Mémo (Graficor). In R. Delisle et P. Bégin (éd.), *L'interdisciplinarité au primaire: Une voie d'avenir?* (p.285-292). Sherbrooke: Éditions du CRP.

LAVOIE, M. (1991). *Recherche sur la formation pratique* (document interne). Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.

LECLERC, J. (1986). *Langue et société*. Laval: Mondia.

LEGROS, C. et TOUCHON, F.V. (1992). *La perception du stage chez les stagiaires du BEPP* (document interne). Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.

LENOIR, Y. (1992a). *Interdisciplinarité et perspectives curriculaires au primaire*. Communication lors du colloque de la Commission professionnelle de l'enseignement primaire «L'interdisciplinarité au primaire, une voie d'avenir?» Québec.

LENOIR, Y. (1992b). Les représentations de titulaires du primaire relatives à leurs conceptions et leurs pratiques de l'interdisciplinarité et de l'intégration des matières: résultats d'une recherche exploratoire. In R. Delisle et P. Bégin (éd.), *L'interdisciplinarité au primaire, une voie d'avenir?* (p. 17-58). Sherbrooke: Éditions du CRP.

LEINHARDT, G. et GREENO, J. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology, 78*(2), 75-95.

MACDERMOTT, R.P. (1976). *Kids make sense: An ethnographic account of the interactional management of success and failure in one first-grade classroom*. Unpublished doctoral thesis, Stanford University.

MCKEACHIE, W.J., PINTRICH, P., LIN, Y.G. et SMITH, D. (1988). *Teaching and learning in the college classroom: A review of the research literature*. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.

MACLURE, M. (1988). Introduction oracy: Current trend in context. In M. MacLure, T. Phillips, A. Wilkinson (éd.), *Oracy matters* (p. 1-12). Philadelphia, PA: Open University Press.

MAGER, R.F. (1977). *Comment définir des objectifs pédagogiques* (1re édition, 1962). Paris: Bordas.

MARZANO, R.J., BRANDT, R.S., HUGUES, C.S., JONES, B.F., PRESSEISEN, B.Z., RANKIN, S.C. et SUHOR, C. (1988). *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*. Alexandria, VI: ASCD.

MORINE-DERSHIMER, G. (1979). *Teachers' conceptions of pupils — An outgrowth of instructional context: The South Bay study. Part III*. East Lansing: Institute for Research on Teaching.

MORINE-DERSHIMER, G. (1985). *Talking, listening and learning in elementary classrooms*. New York: Longman.

MORISSETTE, D. (1984). *La mesure et l'évaluation en enseignement*. Ste-Foy: Presses de l'Université Laval.

NOT, L. (1988). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse: Privat.

OSTIGUY, L. et GAGNÉ, G. (1987). Proposition d'un contenu linguistique à l'oral pour l'école primaire: Une expérience réalisée en classe de 4e année. *Revue québécoise de linguistique, 16*(2), 103-143.

OSTIGUY, L. et GAGNÉ, G. (1992). La place de l'activité métalinguistique dans le développement de la langue orale. *Québec français, 84*, 45-50.

OUELLETTE, L.M. (1983). *L'oral familier, un déclencheur pour l'écrit*. Sherbooke: PPMF.

OUELLETTE, L.M. (1988). *Modèle interactif d'évaluation formative et relation de formation*. Montréal: Université de Montréal, thèse doctorale non publiée.

PAGE, M. (1979). *Le développement des habiletés à communiquer*. Montréal: Université de Montréal, Faculté des arts et sciences, département de psychologie de l'éducation.

PARISOT, J.C. (1987). Le paradigme docimologique, un frein aux recherches sur l'évaluation pédagogique? In Ch. Delorme et CEPEC (éd.), *L'évaluation en question* (p. 37-56). Paris: ESF.

PETITJEAN, A. (1989). Les typologies textuelles. *Pratiques, 62*, 86-125.

PHILLIPS, T. (1988). On a related matter: Why "successful" small-group talk depends upon not keeping to the point. In M. MacLure, T. Phillips, A. Wilkinson (éd.), *Oracy matters* (p. 69-81). Philadelphia, PA: Open University Press.

PINNEL, G.S. et JAGGAR, A.M. (1991). Oral language: Speaking and listening in the classroom. In J. Flood, J.M. Jensen, D. Lapp et J.R. Squire (éd.), *Handbook of research on teaching the English Language Arts* (p. 691-720). New York: Mac-Millan.

POLICLOR, J. (1979). *La définition des objectifs pédagogiques*. Paris: ESF.

POPHAM, W.J. et BAKER, E.L. (1970). *Comment programmer une séquence pédagogique*. Paris: Bordas (1981).

PROVOST, M. (1991). La qualité du français dans toutes les disciplines au primaire et au secondaire. *Vie pédagogique, 74*, 38-41.

RICHARDSON, V. (1990). Significant and worthwhile change in teaching practice. *Educational Researcher, 19*(7), (10-18).

RICHARDSON, V. (1992). *Research on teacher education*. Conférence donnée à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, 13 octobre.

RIEF, J. et DURAND, M. (1992, sous presse). Planification et prise de décision. *Revue française de pédagogie*.

ROMIAN, H. (1986). Pour une pédagogie de l'oral à l'école élémentaire. *Le français aujourd'hui, 39*.

ROSEN, H. (1988) The irrepressible genre. In M. MacLure, T. Phillips, A. Wilkinson (éd.), *Oracy matters* (p. 13-23). Philadelphia, PA: Open University Press.

ROULET, E. (1991). L'enseignement-apprentissage de la compétence discursive et l'analyse du discours. *Revue de l'ACLA, 13*(2), 7-22.

ROY, G.-R., LAFONTAINE, L., BOUDREAU, G. et VIAU, R. (1992). *Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités*. Sherbrooke: Éditions du CRP.

RUBIN, D.L. (1985). Instruction in speaking and listening: Battles and options. *Educational Leadership, 42*, 31-36.

RUMELHART, D.E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R.J. Spiro, B.C. Bruce et W.F. Brewer (éd.), *Theorical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

SCALLON, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages – La réflexion*. Ste-Foy: Presses de l'Université Laval.

SCHOENFELD, A.H. (1985). *Mathematical problem solving*. New York: Academic Press.

SCHON, D. (1983). *The reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

SEARLE, J.R. (1972). *Les actes de langage – Essai de philosophie du langage*. Paris: Hermann.

SIMARD, C. (1992). Acquisition de connaissances et habiletés langagières. Propos recueillis par É. Tran. *Québec français, 84*, 48-50.

TALBOT, D. (1987). *L'évaluation de la communication orale en classe, c'est possible*. Québec: Bureau de ressources en développement pédagogique - 884700.

TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques.

TARRAB, E. (1983). *Oui, j'écoute. Cinquante-six tests d'évaluation de l'écoute*. Montréal: PPMF primaire.

TAYLOR, L. (1980). *University professors' and students' knowledge of the executive control strategies applied in the solving of ill-structured problems*. Ottawa: Université d'Ottawa.

TOCHON, F.V. (1984). *L'actualisation des objectifs dans la pratique pédagogique: le passage à l'acte en didactique du français*. Genève: Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.

TOCHON, F.V. (1989a). L'organisation du temps en didactique du français. *Les Sciences de l'éducation, 2*, 31-50.

TOCHON, F.V. (1989b). *Organisateurs et connecteurs de la macroséquentialité didactique*. Ste-Foy: Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.

TOCHON, F.V. (1989c). L'atelier d'écriture: du projet aux organisateurs didactiques. *Pratiques, 61*, 91-110.

TOCHON, F.V. (1989d). Pour une option cognitiviste et pédagogique de l'innovation. *Pratiques, 63*, 102-120.

TOCHON, F.V. (1990a). Heuristic schemata as tools for the epistemic analysis of teachers' thinking. *Teaching and Teacher Education, 6*(2), 183-196.

TOCHON, F.V. (1990b). *Didactique du français. De la planification à ses organisateurs cognitifs*. Paris: ESF.

TOCHON, F.V. (1990c). Organisateurs et séquences didactiques. *Contenu et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation – Actes du 2e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada*, (p. 951-958). Sherbrooke: Éditions du CRP.

TOCHON, F.V. (1990d). Didactique stratégique du français au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation, 16*(2), 239-254.

TOCHON, F.V. (1991a). *Organisateurs et désorganisateurs dans l'enseignement de langue*. Article présenté lors de la rencontre de l'Association pour l'étude du curriculum, congrès annuel de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation. Kingston, Ontario.

TOCHON, F.V. (1991b). *L'enseignement stratégique – Transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants*. Toulouse: Éditions Universitaires du Sud.

TOCHON, F.V. (1992). *Presence beyond the narrative: Semiotic tools for deconstructing the personal story*. Article présenté au congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA). San Francisco, CA.

TOCHON, F.V. (1993, à paraître). La planification stratégique de deuxième génération: de la séquence à la métaséquence. In R. Viau (éd.), *La planification de l'enseignement*. Sherbrooke: Éditions du CRP.

TOCHON, F.V. et RIEL, J. (1992). *Le développement de la compétence chez les novices* (document interne). Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.

VALIQUETTE, J. (1979). *Les fonctions de la communication au cœur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle*. Québec: Service de recherche et expérimentation pédagogique, Ministère de l'Éducation.

VAN MANEN, M. (1982). *Tact in teaching*. Edmonton: Université de l'Alberta.

VERRET, M. (1975). *Le temps des études*. Paris: Champion.

VOSNIADOU, S. et ORTONY, A. (1989). *Similarity and analogical reasoning*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

VYGOTSKI, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Messidor/Éditions sociales.

WOLFS, J.L. (1991). *Analyse de l'anticipation de questions comme indicateur métacognitif*. Bruxelles: Université Libre de Bruxelles, Faculté des Sciences psychologiques et pédagogiques.

Ouvrages disponibles aux Éditions du CRP

ADAPTATION SCOLAIRE

- *Classes sociales et matricité*. D. Haie (1989).
- *L'intégration d'enfants handicapés*. J. Grenac (1988).

DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

- *Caractéristiques d'un discours informatif au primaire*. L. Lafontaine (1983).
- *Contextes de composition*. L.-M. Ouellette (1984).
- *Didactique du français langue maternelle — Bilan des recherches québécoises*. G. Gagné et G.-R. Roy (1989).
- *Étude de la maîtrise du français écrit à l'université*. G.-R. Roy et L. Lafontaine (1992).
- *Évaluation de la communication écrite au préscolaire*. L. Latendresse (1983).
- *Exploiter le récit*. G. Desautels (1983).
- *Genre et nombre : étude théorique*. G.-R. Roy (1985).
- *Genre et nombre : étude appliquée*. G.-R. Roy (1985).
- *La pédagogie du brouillon*. L. McNicoll et G.-R. Roy (1989).
- *Le discours narratif au préscolaire*. L. Latendresse (1984).
- *Le Fablo (maître et élève)*. S. Poulet (1986).
- *Le français par l'activité filmique*. G. Bessette (1983).
- *Le journal télévisé au 2e cycle du primaire*. G. Bessette (1984).
- *L'enseignement de la lecture selon une approche psycholinguistique*. J. Tardif (1983).
- *Les homophones : problèmes et solutions*. L. McNicoll et G.-R. Roy (1985).
- *Lire et rédiger au bureau. (maître et élève)*. C. Gauthreau (1990).
- *L'oral familier, un déclencheur pour l'écrit*. L.-M. Ouellette (1983).
- *Pictogrammes et compréhension*. L. Latendresse (1987).
- *Prise en charge et évaluation de l'oral*. J.-M. Doutreloux (1989).
- *Pronoms et variations orales, deux outils pour l'écrit*. L. McNicoll et G.-R. Roy (1983).
- *S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche «donneur → receveur»*. G.-R. Roy et H. Biron (1991).
- *Supercrayon, un matériel type de lecture ...* M. Poupart et M. Machabée (1984).
- *Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités*. G.-R. Roy, L. Lafontaine, G. Boutreau et R. Viau (1992).

DIDACTIQUE DES ARTS

- *Musique et psaltérion* (guide pédagogique). F. Corpataux (1987).
- *Musique et psaltérion* (volume de pièces harmonisées) (édition révisée et augmentée). F. Corpataux (1992).

DIDACTIQUE DES SCIENCES HUMAINES

- *L'enseignement des sciences humaines au primaire*. Y. Lenoir et M. Laforest (éd.) (1991).
- *L'interdisciplinarité : une voie d'avenir?* R. Deslisle et P. Bégin (éd.) (1992).

Ouvrages disponibles aux Éditions du CRP

ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

- *Manuel d'apprentissage de l'opérateur et du programmeur de Mocn (4 cahiers).* M. Brezina et D. Dubé (1985).
- *Phénomènes chimiques en soudage. (2 cahiers).* P.-A. Simard, R. Parent et H. Hensler (1990).
- *Phénomènes électriques en soudage. (5 cahiers).* P.-A. Simard, R. Parent et H. Hensler (1989).
- *Problèmes de recherche en enseignement professionnel.* ——. *(1988).*
- *Recherche et formation technologique.* P.-A. Simard et G. Robidas (éd.) (1988).

INTERCULTUREL

- *Éducation et pédagogie interculturelles.* A. Beauchesne (1991).
- *Les agents de liaison de Montréal, Toronto et Vancouver.* A. Beauchesne (1987).

ORIENTATION PROFESSIONNELLE

- *Explorons des professions techniques et scientifiques.* P. Dupont, S. Marceau et M. Cinqras (1988).
- *Future Between us — The Participant's Manual.* J. Limoges (1992).
- *Training Peer Career Counsellors — The Trainer's Manual.* J. Limoges (1992).

PÉDAGOGIE

- *Analyse comparative et critique des nouveaux programmes d'études du primaire.* H. Hensler, D. Raymond et F. Elbaz (1983).
- *Apprentissages par la communication.* G. Doyon (1983).
- *La technologie éducative dans les universités du Québec.* M. Schuler (éd.) (1987).
- *Le petit groupe d'apprentissage comme formule pédagogique.* L. Prud'homme et A. Beauchesne (1991).
- *Le portrait sociopédagogique des enseignants d'I.S.I.* M. Aubé, H. Ouellet et L. Prud'homme (1987).
- *Vivre à la maternelle.* R. Fortier (1988).

PSYCHOLOGIE

- *Développement en tête!* J. Limoges et R. P. Hébert (1988).
- *Le développement du moi.* J. Limoges et D. Paul (1990).

DIVERS

- *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation. Actes du 2e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada.* (3 tomes). Roy, G.-R. (éd.) (1990).
- *Répertoire des publications 1988 des professeurs en sciences de l'éducation des universités du Québec. (1990).*
- *Répertoire des publications 1989 et 1990 des professeures et des professeurs des départements et facultés des sciences de l'éducation des universités du Québec. (1991).*

Ce livre est avant tout destiné aux pédagogues et aux étudiants en éducation qui souhaitent connaître les réactions de collègues face à des situations vécues en classe. Quand et comment «faire» de l'oral, comment l'intégrer aux autres matières d'enseignement. Comment situer l'oral par rapport à l'écrit et à la lecture ?

De plus, ce livre apporte aux spécialistes des données nouvelles sur la manière de considérer les discours. Jusqu'alors décrits comme unitaires et homogènes, les discours s'intègrent en fait les uns aux autres.

Ce livre explique :

- **comment planifier et évaluer l'oral.**
- **comment des stagiaires vivent leurs expériences à l'oral.**
- **comment rapprocher théorie et pratique.**
- **comment intégrer recherche et formation.**
- **comment intégrer les matières en classe.**
- **comment capter l'attention des élèves.**
- **comment traiter les élèves timides.**
- **comment organiser son cours d'oral.**
- **comment utiliser l'oral pour améliorer la lecture et l'écriture.**

François V. TOCHON, professeur de didactique du français à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, a publié plusieurs livres et articles sur la planification cognitive et sur la réflexion praticienne des enseignants.

Isabelle C. DRUC participe depuis plusieurs années à des travaux en anthropologie cognitive et en analyse de discours.

ISBN 2-920859-62-5